

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**«Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε
δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές: Διερεύνηση των απόψεων
των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης»**

της

Πουρσανίδου Αφέντρας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Έλενα

Εξεταστές: Ντίνιας Κωνσταντίνος, Στάμου Αναστασία

Φλώρινα, 2016

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Η δηλούσα

Πουρσανίδου Αφέντρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	9
1.1 Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης	9
1.1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της δεύτερης γλώσσας.....	9
1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	10
1.2.1 Ατομικοί παράγοντες.....	10
1.2.2 Γλωσσικοί παράγοντες	12
1.2.3 Κοινωνικοί παράγοντες	12
1.3 Διγλωσσία και διγλωσσική ανάπτυξη	13
1.3.1 Μορφές της διγλωσσίας.....	16
1.3.1.1 Διγλωσσία με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	16
1.3.1.2 Διγλωσσία με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας	17
1.3.1.3 Διγλωσσία με βάση γλωσσολογικά κριτήρια	17
1.3.1.4 Διγλωσσία με βάση ψυχο-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια	18
1.4 Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	23
2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	23
2.2 Σκιαγράφηση της δι/πολυπολιτισμικής και εκπαιδευτικής κατάστασης στην περιοχή της Θράκης.....	28
2.2.1 Μειονοτικά σχολεία και σχολικά εγχειρίδια	30
2.2.2 Διδακτική διαχείριση στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.....	32
2.2.3 Εκπαιδευτικοί στα μειονοτικά σχολεία.....	33
2.2.4 Στοιχεία που αφορούν στη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	337
3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στερεότυπα.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	43
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	43
4.2 Συμμετέχοντες	43
4.3 Σπουδαιότητα της έρευνας	53
4.4 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	54
4.5 Μεθοδολογία.....	54
4.5.1 Ερευνητικό Εργαλείο – Το ερωτηματολόγιο	55
4.5.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας-Συλλογή δεδομένων	56
4.5.3 Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58

5.1 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών.....	58
5.1.1 Θεματικός Άξονας 1: Παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο.....	58
5.1.2 Θεματικός Άξονας 2: Σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών	90
5.1.3 Θεματικός Άξονας 3: Εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με το σχολείο.....	166
5.1.4 Θεματικός Άξονας 4: Εκπαιδευτικές/Διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τους δίγλωσσους/ πολύγλωσσους μαθητές.....	186
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	230
Βιβλιογραφία.....	240
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	246

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης σχετικά με τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αυτούς. Γίνεται αναφορά στη δεύτερη γλώσσα και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτησή της, τη διγλωσσία, τις μορφές της και τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης. Έπειτα, επιχειρείται μία σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής κατάστασης στην περιοχή της Θράκης, και μία μνεία στα μειονοτικά σχολεία, τους μουσουλμάνους μαθητές, τους δασκάλους και τα σχολικά εγχειρίδια σε αυτά. Ακολουθεί μία καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία βάσει προηγούμενων ερευνών.

Το ερευνητικό μας εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο, συμπληρώθηκε από εκατόν πενήντα εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Ξάνθης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, με 6-15 χρόνια υπηρεσίας, κυρίως μόνο με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, μόνιμοι αλλά με ελάχιστα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής/διαπολιτισμικά σχολεία. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες, σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο, με τις σχολικές επιδόσεις τους, με την εμπλοκή των γονέων τους με το σχολείο και τέλος με τις εκπαιδευτικές/διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν τους μαθητές αυτούς. Μάλιστα, μελετήθηκαν και οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και την παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων διαπολιτισμικής αγωγής.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφία, τη σύνταξη, την προφορά και όλα αυτά, λόγω της χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι και της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής. Επιπλέον, οι γονείς αυτοί βοηθούν λίγο τα παιδιά τους στο σπίτι και επισκέπτονται τον δάσκαλο σπανίως. Για την εκπαίδευσή τους οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, περισσότερες διευκρινίσεις, απλοποίηση εργασιών και για τη βελτίωση της επίδοσής τους την παραπομπή τους σε τάξεις υποδοχής. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι ελπίζουμε πως η προσπάθειά μας αυτή θα αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά : διγλωσσία, δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές, διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, εκπαιδευτικοί, απόψεις

Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας το φαινόμενο του μαζικού επαναπατρισμού μεγάλου αριθμού Ελλήνων από διάφορες χώρες αλλά και της εγκατάστασης πολλών μεταναστών από διαφορετικά κράτη και περιβάλλοντα. Η εξέλιξη αυτή επέβαλε, συν τοις άλλοις, την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας στον τομέα της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ο αριθμός των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία έχει αυξηθεί κατακόρυφα. Τα νέα δεδομένα στην καταγραφή του μαθητικού πληθυσμού φανερώνουν πως μία μονοπολιτισμική και μονόγλωσση τάξη αποτελεί πλέον την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Οι νέες συνθήκες καθιστούν πλέον επιτακτική την ανάγκη ενασχόλησης με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, γεγονός που με οδήγησε να ασχοληθώ με το θέμα που επέλεξα στη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Επιπλέον, στην περιοχή που διαμένω, τη Θράκη, παρατηρείται μεγάλος αριθμός μουσουλμάνων κατοίκων με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, με αποτέλεσμα οι σχολικές τάξεις να βρίθουν ακόμη περισσότερο σε αλλόγλωσσους μαθητές, λόγω της πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής αυτής ιδιαιτερότητας του τόπου, κάτι που με ευαισθητοποίησε περαιτέρω, προκειμένου να κινηθώ προς την κατεύθυνση αυτή της διγλωσσίας. Θα ήθελα με την εργασία αυτή τόσο να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και να διερευνήσω το προαναφερθέν θέμα αναλύοντας τα γενικότερα ζητήματα και παραμέτρους που αφορούν σε αυτό, όσο και να καταστεί η προσπάθειά μου αυτή ως ένα λιθαράκι και μία αφορμή για επιπλέον μελέτη και επεξεργασία ενός τόσο σημαντικού και παράλληλα επίκαιρου ζητήματος που αφορά όλους μας, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Αναμφισβήτητα, η δημοτική εκπαίδευση αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεδομένου ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και καθοριστικές προκειμένου να αναζητηθούν λύσεις σε καταστάσεις που θεωρούνται προβληματικές, η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τόσο εγώ, η οποία εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εννέα χρόνια, όσο και οι συνάδελφοί μου ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή με μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα και η παρουσία των παιδιών αυτών συχνά αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και συζητήσεων. Σαφώς, το ζήτημα είναι πολύπλευρο και πολυδιάστατο, δεν καλύπτεται στα πλαίσια μίας μεταπτυχιακής διατριβής και ευνόητο είναι ότι χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπροστά σε αυτές τις αλλαγές παραμένει κρίσιμος και καθοριστικός, εφόσον ο ίδιος καλείται να διαχειριστεί σε καθημερινό επίπεδο την ανομοιογένεια της τάξης και τη μεταβολή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού. Το εγχείρημά του είναι ομολογουμένως ιδιαίτερα δύσκολο, εφόσον «οφείλει» να μετατρέψει τη σχολική αίθουσα σε έναν χώρο, στον οποίο όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές θα εφράσουν την προσωπικότητά τους και θα αποκτήσουν, κατά το μέγιστο δυνατό, τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή τους.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο επεξεργάζονται ζητήματα και παράμετροι σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτησή της, στο δεύτερο σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και την ιδιαίτερη δι/πολυπολιτισμική και εκπαιδευτική κατάσταση στην περιοχή της Θράκης, στο τρίτο παρουσιάζονται απόψεις εκπαιδευτικών από παλαιότερες έρευνες για τη διγλωσσία. Στο επόμενο διατυπώνεται ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής των προς ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου και το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και ακολουθεί η συζήτηση και η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων σε σχέση με τον αρχικό στόχο της έρευνας, κλείνοντας με τους περιορισμούς και τις προεκτάσεις της.

Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ήταν πολύτιμες οι συμβουλές και οι υποδείξεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας κυρίας Γρίβα Έλενας. Την ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη βοήθεια που μου διέθεσε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1 Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης

1.1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα επίσημα καταγεγραμμένα στοιχεία, το ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα φτάνει περίπου στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας.

Ως «δεύτερη γλώσσα» θεωρείται η γλώσσα που ακολουθεί χρονολογικά την πρώτη, είτε μετά την ολοκληρωμένη είτε μετά την ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Όμως, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Όταν το άτομο κατακτά τη γλώσσα μέσα από την επαφή του με φυσικούς ομιλητές της και τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή και επικοινωνία σε επίπεδο σχολικό ή επαγγελματικό, τότε πρόκειται για «δεύτερη γλώσσα». Σαφώς και μπορεί να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, π.χ. στην οικογένεια. Μάλιστα, θεωρείται «αναγκαία, γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου» Τριάρχη-Hermann (2000, σ. 55).

Η ελληνική μπορεί να είναι επομένως δεύτερη γλώσσα για όλους εκείνους τους ανθρώπους, που στην καθημερινότητά τους υπάρχει τουλάχιστον ένας χώρος, στον οποίο απαιτείται η χρήση της (επαγγελματικός τομέας, κοινωνικές-φιλικές σχέσεις κτλ.) Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι δύο γλώσσες, ερχόμενες σε επαφή, δανείζουν και δανείζονται γλωσσικά στοιχεία. Η μεταφορά αυτή συνιστά χαρακτηριστικό του φαινομένου της διγλωσσίας και η πρώτη γλώσσα είναι πάντα «παρούσα», ώστε να ενεργοποιείται παιδαγωγικά η επαφή των γλωσσών. «Όχι τόσο ως πηγή άντλησης γλωσσικών βοηθημάτων, όσο ως πηγή εννοιολογικής γνώσης άμεσα χρήσιμης στη διδασκαλία μίας άλλης γλώσσας. Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στην ανάπτυξη διδακτικών μοντέλων και βοηθημάτων, όπου σκοπό έχουν τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κατανόησης της εισερχόμενης πληροφορίας σε μία άλλη γλώσσα, αποσκοπούμε στη μέγιστη αξιοποίηση της εννοιολογικής γνώσης που έχει ήδη δομηθεί στην πρώτη γλώσσα και παρέχουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει βοηθήματα που αυτός κρίνει ότι του χρειάζονται» Σκούρτου (1998).

Παραδείγματα τέτοιων ατόμων είναι οι μετανάστες, οι οποίοι πρέπει να προσαρμοστούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή οι παλιννοστούντες στη χώρα μας, για τους οποίους η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα ή οι αλλοδαποί, τα μέλη μειονοτήτων κτλ.

Η Σκούρτου υποστηρίζει ότι «το κοινό στοιχείο της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας είναι ότι και οι δύο όντως χρησιμοποιούνται» Σκούρτου (1997, σ. 55). Δεδομένου, όμως, ότι ο άνθρωπος είναι «από τη φύση του κατασκευασμένος να μπορεί να μιλά περισσότερες από μία γλώσσες, είναι δυνατό να συνδεθεί η διαδικασία ανάπτυξής του με την εκμάθηση και μίας ξένης γλώσσας» Apeltauer (1997, σ. 68). Άλλωστε, οι λόγοι που πλέον στη σημερινή εποχή επιβάλλεται η γλωσσομάθεια είναι ευρέως γνωστοί.

Στη χώρα μας ένα ζήτημα άξιο προσοχής είναι και η περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων μαθητών της Θράκης. Η ελληνική άραγε για αυτά τα παιδιά πρέπει να διδάχτεί ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα; Ο Μοσχονάς υποστηρίζει ότι πρέπει να διδαχτούν την ελληνική ως ξένη γλώσσα, διότι «πολλοί από τους μουσουλμανόπαιδες γράφονται στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία χωρίς να έχουν ούτε στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική, παρ' όλο που στο περιβάλλον τους η ελληνική χρησιμοποιείται ως δεύτερη γλώσσα από πολλούς ενήλικες» Μοσχονάς (2003, σ. 8).

1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Όπως προαναφέρθηκε, όταν ένα άτομο μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, η γλώσσα αυτή μπορεί να νοηθεί πάντα σε συσχετισμό με την πρώτη, εφόσον οι δομές των δύο γλωσσών αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, ερμηνεύεται και το γεγονός ότι στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για κατάκτηση, ενώ στη δεύτερη γλώσσα μιλάμε για εκμάθηση, «γιατί ακριβώς η δεύτερη γλώσσα αποτελεί συνήθως μία συνειδητή δραστηριότητα, την οποία αναλαμβάνει το άτομο όταν έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης» Μήτσης (2003, σ. 26). Επιπλέον, ο χρόνος, ο ρυθμός, ο βαθμός και ο τρόπος κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας ποικίλλει από άτομο σε άτομο, επηρεάζει όλη τη γλωσσική διαδικασία και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς.

1.2.1 Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικές διαφορές στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζονται από τις παρακάτω παραμέτρους:

α) Γλωσσογνωστικές ικανότητες. Όλοι οι άνθρωποι έχουν από τη γέννησή τους ειδικές ικανότητες γλωσσικής κατάκτησης, οι οποίες επηρεάζονται από τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους.

β) Βιολογικές παράμετροι. Συγκαταλέγονται το φύλο και η ηλικία του ατόμου. Όσον αφορά το φύλο, έρευνες επιβεβαιώνουν πως δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις γλωσσικές επιδόσεις, διαψεύδοντας την παλιότερη πεποίθηση ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών. Όσον αφορά την ηλικία, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα μικρότερα παιδιά κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα σε όλους τους γλωσσικούς τομείς γρηγορότερα από ό,τι οι ενήλικες και άλλες υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα στον σημασιολογικό και γραμματικό τομέα. Στην πλειονότητά τους όμως, αποδεικνύεται «η υπεροχή των μικρών παιδιών έναντι των μεγαλύτερων και ενηλίκων μόνο στην κατάκτηση των φωνολογικών γλωσσικών γνώσεων. Από την ηλικία των 13 χρονών και μετά τα περισσότερα άτομα δεν κατόρθωσαν να αποκτήσουν την προφορά που έχουν οι μητρικοί ομιλητές» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.200).

γ) Στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου. Σαφώς, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιου και ο χαρακτήρας του επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Σε γενικές γραμμές, μία ισορροπημένη προσωπικότητα, ερχόμενη σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα και το νέο περιβάλλον, έχει την ικανότητα ευκολότερα να ξεπερνά το ‘πολιτισμικό σοκ’, δηλαδή την ψυχολογική κατάσταση που συνίσταται από «αισθήματα αδυναμίας για επικοινωνία, αποξένωσης, απομόνωσης, μοναξιάς, αβεβαιότητας, ματαιοπονίας, άγχους και φόβου» Μήτσης (2004, σ. 76). Στοιχεία όπως η εξωστρέφεια, η αυτοπεποίθηση, η αποφασιστικότητα δρουν ενισχυτικά στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας.

δ) Συναισθηματικοί παράγοντες. Εδώ εντάσσονται τα κίνητρα και τα συναισθήματα που ωθούν το άτομο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Τα κίνητρα μπορεί να είναι είτε ωφελμιστικά, όταν το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να ανταποκριθεί στις εργασιακές και κοινωνικές του ανάγκες είτε ενσωμάτωσης, για να μπορεί να ανήκει ως ενεργητικό μέλος σε μία άλλη εθνογλωσσολογική ομάδα. Όσον αφορά τα συναισθήματα, είναι ευνόητο ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τα συναισθήματα που διακατέχει το άτομο για τη γλώσσα αυτή και τον πολιτισμό που αντιπροσωπεύει.

1.2.2 Γλωσσικοί παράγοντες

Σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει η μητρική, τόσο σε επίπεδο κατοχής, όσο και σε επίπεδο σχέσης πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του επηρεάζουν τον βαθμό εκμάθησης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Άλλωστε, η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί και αναπτύσσεται όπως η πρώτη. Μάλιστα, «όσο καλύτερο είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για μια πιο εύκολη και επιτυχημένη διγλωσσία» Γεωργογιάννης (1999, σ. 135).

Όσον αφορά τη συγγένεια δύο γλωσσικών κωδίκων, πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν γλώσσες που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, όπως τα αγγλικά με τα γαλλικά ή τα γερμανικά με τα ολλανδικά, και άλλες που απέχουν πολύ ή δε μοιάζουν καθόλου, όπως τα ιταλικά με τα αραβικά. «Όσο πιο πολύ συγγενεύουν οι δομές των δύο γλωσσών, τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παρεμβολών που παρατηρούνται» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.183).

Επίσης, έρευνες υποστηρίζουν ότι «η ποιότητα και η ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του στη δεύτερη γλώσσα, επιδρά άμεσα στην κατάκτηση της γλώσσας αυτής» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.184).

1.2.3 Κοινωνικοί παράγοντες

Οι ευκαιρίες που παρέχει το περιβάλλον για επικοινωνία και τα γλωσσικά πρότυπα της οικογένειας λειτουργούν ενισχυτικά ή αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με ένα ερευνητικό πρόγραμμα της Χαϊλδεμβέργης, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι εξής παράγοντες.

α) Η επαφή με μητρικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας. Η επαφή αυτή σε ελεύθερο χρόνο και χώρο είναι πιο ευνοϊκή σε σχέση με την επαφή σε χώρο εργασίας, και αυτό γιατί στην πρώτη περίπτωση ο διαθέσιμος χρόνος είναι περισσότερος και η διάθεση του ομιλητή για επικοινωνία μεγαλύτερη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν και πιο πολλά και πιο ενδιαφέροντα θέματα συζήτησης. Επίσης, «οι επαφές με γειτόνους ή οι οικογενειακές φιλίες επιδρούν άμεσα στη βελτίωση της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.205).

β) Η ηλικία της πρώτης επαφής με τη δεύτερη γλώσσα. Μελέτες διαπιστώνουν ότι μόνο η φωνολογική γλωσσική ικανότητα εξαρτάται άμεσα από τον παράγοντα αυτό.

γ) Το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου. Το επίπεδο της μόρφωσης φαίνεται να επηρεάζει την ετοιμότητα του ατόμου για μάθηση και κατ' επέκταση τη γλωσσική κατάκτηση. Επίσης, «η επαγγελματική μόρφωση επιδρά τόσο στον ρυθμό όσο και στο επίπεδο κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Όσο ανώτερη μόρφωση διαθέτει ένα άτομο, τόσο πιο μεγάλη και καλύτερη είναι η επαφή που έχει με τους συναδέλφους του», λόγω των πολυσύνθετων προβλημάτων που προκύπτουν από την εργασία του και τα οποία καλείται να συζητήσει. Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.204)

δ) Η κοινωνική απόσταση. Όταν η απόσταση αυτών που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα και αυτών που τη μιλούν δεν είναι μεγάλη, οι πιθανότητες για επαφές αυξάνονται και δημιουργείται στενή και φιλική σχέση μεταξύ των δύο ομάδων, με αποτέλεσμα να επωφεληθεί η ομάδα της μειονότητας, η οποία θα έχει πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων. Αντιθέτως, όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές, καθίσταται και η επικοινωνία δυσχερέστερη.

1.3 Διγλωσσία και διγλωσσική ανάπτυξη

Τελικά όμως τι είναι διγλωσσία; Και ποιος είναι δίγλωσσος; Αυτός που μιλά με ευχέρεια τη μια γλώσσα και δεν τα καταφέρνει το ίδιο καλά με την άλλη; Ή αυτός που χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ τη μία από τις δύο γλώσσες του; Η παράμετρος της διγλωσσίας υπάρχει πάντα, όταν αναφερόμαστε στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω. Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο. Για τον Δαμανάκη, η διγλωσσία χωρίζεται σε δύο όρους, «την ατομική διγλωσσία (bilingualism) και την κοινωνική διγλωσσία (diglossia). Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μία κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες» Δαμανάκης (1997, σ.91).

Η Skutnabb-Kangas κάνει τον διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσική διγλωσσία (natural bilingualism) και σχολική διγλωσσία (school bilingualism). «Τα άτομα της πρώτης κατηγορίας έγιναν δίγλωσσα στην καθημερινή τους επαφή μέσα στο περιβάλλον της πλειονότητας σε πολύ μικρή ηλικία, ενώ τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας μαθαίνουν τη γλώσσα στο σχολείο και δεν έχουν τη δυνατότητα να την εξασκήσουν στην καθημερινή ζωή» Skutnabb-Kangas (1981, σ. 95).

Αυτό που είναι δεδομένο, όμως, και αδιαμφισβήτητο είναι ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας συναντάται σχεδόν σε κάθε πόλη και κράτος, σε κάθε ηλικία και

κοινωνική τάξη. Ο δίγλωσσος πληθυσμός δεν είναι η εξαίρεση στον κανόνα ούτε πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μειονότητα, αλλά ως κάτι πολύ συνηθισμένο. Ο Grosjean στο βιβλίο του 'Life with two Languages' επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό, αναφέροντας ότι αφού ο αριθμός των γλωσσών είναι γύρω στις 3.500 και ο αριθμός των κρατών 150 περίπου παγκοσμίως, είναι εύλογο ότι τα περισσότερα κράτη θα πρέπει να είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Ο Έλληνας γλωσσολόγος Μ.Τριανταφυλλίδης προέβλεψε πριν από 53 χρόνια ότι η πολυγλωσσία «όχι μόνο δε θα λείψει μελλοντικά, αλλά με την όλο και μεγαλύτερη συμπλησίαση των λαών και με τις μεγαλύτερες ανάγκες της επικοινωνίας των μικρών εθνών με τους μεγάλους ευρωπαϊκούς είναι πιθανό πως θα απλωθεί σε όλο και μεγαλύτερους κύκλους» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ.24). Θεωρείται, λοιπόν, ότι πάνω από το μισό του πληθυσμού της γης μιλάει περισσότερες από μία γλώσσες, ειδικά στη σημερινή εποχή λόγω και της μετανάστευσης από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με αποτέλεσμα να καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να προγραμματιστεί μία δίγλωσση εκπαίδευση, με πολλά παιδαγωγικά προγράμματα να έχουν εφαρμοστεί, να εφαρμόζονται και άλλα που επιχειρούνται να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

Παρομοίως και στον ελλαδικό χώρο είναι υπαρκτή η αίσθηση μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αφού η χώρα μας έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων και η πολυγλωσσία κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Γι' αυτό και απαιτούνται συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες αντιμετώπισης όλων των προβλημάτων που προκύπτουν από το φαινόμενο αυτό, σε πολλούς τομείς, και κυρίως στην εκπαίδευση.

Καθοριστική και πολύπλευρη είναι η επίδραση που έχει στη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου η διγλωσσία, για αυτό άλλωστε κεντρίζει και το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι ανάλογα με το αντικείμενο ενδιαφέρονται για το ποια γλώσσα είναι ισχυρότερη, για τις κοινωνικές σχέσεις του δίγλωσσου ατόμου, για τις μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας κτλ.

Σε κάθε περίπτωση, η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας στα αλλόγλωσσα παιδιά συνδέεται αφενός με τη γλωσσική τους ικανότητα αφετέρου με τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Cummins, ενώ οι τελευταίες φτάνουν γρήγορα σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο, εντούτοις η γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των παιδιών αυτών επαφίεται στο σχολείο. Μάλιστα, αυτή «εξαρτάται από την εννοιολογική υποδομή των μαθητών στην πρώτη τους γλώσσα και από το είδος των σχέσεων αλληλεπίδρασης στο σχολείο, οι οποίες συνήθως έχουν ως ένδειξη τη χαμηλή επίδοση και οδηγούν τους

πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο να αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση» Cummins (1999, σ.107).

Η διγλωσσική δεξιότητα είναι, αναμφισβήτητα, πολύπλοκη. Αν θέσουμε το ερώτημα «Είστε δίγλωσσος;» στη δεξιότητα σε δύο γλώσσες, τίθεται το ερώτημα «σε ποια δεξιότητα;». Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Ορισμένοι καταλαβαίνουν μία γλώσσα, όταν την ακούνε και όταν τη διαβάζουν (παθητική διγλωσσία), αλλά δε μιλούν ούτε γράφουν αυτή τη γλώσσα. Άλλοι πάλι καταλαβαίνουν μία ομιλούμενη γλώσσα, αλλά δεν τη μιλούν οι ίδιοι. Επομένως, θα υπεραπλουστεύαμε τα πράγματα, αν κατατάσσαμε τους ανθρώπους απλά σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους, εφόσον ακόμη και οι μορφές της ίδιας της διγλωσσίας είναι πολλές και ακόμη περισσότερα τα κριτήρια που τη διαχωρίζουν. «Όπως ανάμεσα στο άσπρο και το μαύρο δεν υπάρχουν μόνο πολλές αποχρώσεις του γκρι αλλά μία μεγάλη ποικιλία χρωμάτων, έτσι και το τοπίο των γλωσσικών δεξιοτήτων αποδεικνύεται πολύχρωμο. Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη» Baker (2001, κεφ.1).

Είναι άξια λόγου, επιπλέον, μία πέμπτη γλωσσική ικανότητα, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των δίγλωσσων. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμβαίνει συχνά το άτομο να μη μιλάει, διαβάζει, ακούει, γράφει μία γλώσσα, αλλά παρ' όλα αυτά να τη χρησιμοποιεί. Η Skutnabb-Kangas (1981) υποστηρίζει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και ορίζεται ως εσωτερικός λόγος τοποθετημένος κάτω από τον γενικό τίτλο 'ομιλία'. Προβάλλεται έτσι η ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης. Ο Cummins εκφράζει αυτήν την ιδέα ως γνωστική ικανότητα σε μία γλώσσα, δηλαδή την ικανότητα χρήσης μίας γλώσσας για τη σκέψη και την περίσκεψη.

Προκειμένου, λοιπόν, να έχουμε μία κοινή αφετηρία για τη διγλωσσία, υιοθετούμε τον ορισμό της Σκούρτου, σύμφωνα με τον οποίο διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο το άτομο, η οποία προκύπτει από την ανάγκη του για επικοινωνία σε ένα γλωσσικό περιβάλλον διαφορετικό από το δικό του. Η πολυμορφία αυτή της διγλωσσίας οδήγησε τους επιστήμονες «να συστηματοποιήσουν τις διάφορες μορφές διγλωσσίας με βάση τα παρακάτω κριτήρια» Τριάρχη-Hermann (2000, σ.57).

A) Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

B) Σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Γ) Σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Δ) Σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια

1.3.1 Μορφές της διγλωσσίας

1.3.1.1 Διγλωσσία με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

1) Ταυτόχρονη και διαδοχική

Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται, όταν το παιδί έρχεται σε επαφή από πολύ νωρίς, σε πρώιμο στάδιο της ζωής του, ίσως και από τη γέννηση του ακόμα, με δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Πρόκειται στην ουσία για δύο μητρικές, δύο πρώτες γλώσσες, όπως σε περιπτώσεις μεικτών γάμων ή παιδιών μειονοτήτων, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι το δίγλωσσο άτομο κατέχει πάντα το ίδιο καλά και τις δύο γλώσσες. Έρευνες, μάλιστα, καταλήγουν στο ότι «η ταυτόχρονη δίγλωσση γνωστική ανάπτυξη υπάγεται στους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις, όπως και η μονόγλωσση» Τριάρχη-Hermann (2000, σ.94). Ταυτόχρονη διγλωσσία έχουμε για παράδειγμα, όταν ο ένας γονέας μιλάει μία γλώσσα στο παιδί και ο άλλος του μιλά μία διαφορετική, το παιδί έτσι ίσως μάθει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες.

Διαδοχική διγλωσσία υπάρχει, όταν η πρώτη γλώσσα έχει καταφέρει να σταθεροποιηθεί και μετά μαθαίνεται και κατακτάται η δεύτερη. Το παιδί είναι πιο ώριμο γνωστικά και έχει αποκτήσει εμπειρία σε ένα υπάρχον γλωσσικό σύστημα. Το όριο των τριών ετών είναι καθοριστικό, διότι θεωρείται από τους επιστήμονες ότι το παιδί μέχρι την ηλικία αυτή έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική του γλώσσα. Παιδιά μεταναστών ή παιδιά που αλλάζουν τόπο διαμονής σε μία χώρα, στην οποία η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους, π.χ. λόγω εργασίας γονέων, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν πρώτα τη γλώσσα της οικογένειας και αργότερα όταν πηγαίνουν στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση της γλωσσικής απώλειας στα δίγλωσσα παιδιά, δηλαδή του κινδύνου που συχνά διατρέχουν να χάσουν τη μητρική τους γλώσσα. «Με την ανώτερη σε κύρος γλώσσα της πλειοψηφίας να είναι πανταχού παρούσα – στον δρόμο, στο σχολείο και στην αγορά – τα παιδιά μαθαίνουν πολύ γρήγορα ποια είναι η προτιμώμενη γλώσσα που διαθέτει γόητρο και ισχύ» Baker (2001, σ. 150). Έτσι συνειδητοποιούν ότι διαφέρουν ως προς την εθνότητα, τον πολιτισμό, κατανοούν τις πολιτιστικές διαφορές τους, παραγκωνίζοντας την πρώτη τους γλώσσα.

2) Πρώιμη και μεταγενέστερη

Πρώιμη διγλωσσία υπάρχει, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ μεταγενέστερη, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν.

1.3.1.2 Διγλωσσία με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Φυσική και Πολιτισμική

Φυσική διγλωσσία έχουμε, όταν το άτομο εκτίθεται στη δεύτερη γλώσσα ερχόμενο σε επαφή με φυσικούς ομιλητές της, μέσω της καθημερινής επικοινωνίας, χωρίς φροντιστηριακά μαθήματα. Αντιθέτως, ο όρος ‘πολιτισμική διγλωσσία’ ή κατευθυνόμενη ή τεχνητή ή σχολική αναφέρεται, όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω συστηματικής μάθησης, υπό τη μορφή σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι τα όρια μεταξύ φυσικής και πολιτισμικής διγλωσσίας δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Υπάρχουν παιδιά μεταναστών, τα οποία κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα μέσα από μαθήματα που παρακολουθούν και όχι από την άμεση επαφή τους με το περιβάλλον.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να γίνει μέσω της επίσημης εκπαίδευσης ή να ακολουθεί ανεπίσημα μονοπάτια. Ορισμένες φορές δηλαδή το παιδί την κατακτά χωρίς προγραμματισμό ή τέτοια πρόθεση, στον δρόμο, από συνομηλίκους, από εκπομπές της τηλεόρασης και άλλοτε πάλι με συστηματικό τρόπο, με διδασκαλία, μέσω του σχολείου, που είναι ο κυριότερος θεσμός, με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τακτικές ασκήσεις και πρακτική εξάσκηση.

Επιπλέον, οι στόχοι που επιδιώκονται στις δύο περιπτώσεις είναι διαφορετικοί. Στη φυσική διγλωσσία στόχος είναι η άμεση επικοινωνία και η αλληλοκατανόηση, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα γλωσσικά λάθη, ενώ στην πολιτισμική ο στόχος παραμένει αδιασαφήνιστος και αόριστος, με έμφαση στην αλάνθαστη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

1.3.1.3 Διγλωσσία με βάση γλωσσολογικά κριτήρια

Αμφίδρομη και ισορροπημένη

Μιλάμε για αμφίδρομη διγλωσσία, όταν το άτομο κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μη χρειάζεται να καταφεύγει σε βοήθεια στη μία ή την άλλη γλώσσα. Ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει, όταν η γλωσσική ικανότητα του ομιλητή φτάνει στο

επίπεδο ικανότητας ενός μονόγλωσσου, δηλαδή, κατέχει και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά. Η μορφή αυτή της διγλωσσίας «είναι δύσκολο να επιτευχθεί και τα άτομα που έχουν πετύχει την ισορροπημένη διγλωσσία άρχισαν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια» Τριάρχη-Hermann (2000, σ.66). Αντιθέτως, τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μία γλώσσα περισσότερο από την άλλη παρουσιάζουν μία κυρίαρχη διγλωσσία.

Ανεξάρτητα από τον βαθμό ισορροπίας ανάμεσα στις δύο γλώσσες, η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί και με βάση άλλα κριτήρια που έχουν διαφορές στη γνωστική λειτουργία του δίγλωσσου ατόμου. Ο Weinreich το 1964 στο βιβλίο του “Languages in Contact” προτείνει τρεις τύπους διγλωσσίας, τη συντονισμένη, τη συνθετική και την εξαρτημένη. Στη συντονισμένη, το άτομο γνωρίζοντας ήδη το σύστημα επεξεργασίας μίας γλώσσας, ξεκινά να μαθαίνει μία άλλη, επομένως τα γλωσσικά σύμβολα απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Στη συνθετική, τα γλωσσικά σύμβολα συγκροτούνται ξεχωριστά, όχι όμως και οι σημασίες τους, γι’ αυτό και στην περίπτωση αυτή οι ομιλητές χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, αλλά σκέφτονται μόνο στη μία. Τέλος, στην εξαρτημένη, οι δομές της δεύτερης γλώσσας υποτάσσονται στις δομές της πρώτης.

Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών από την πρώτη γλώσσα αυξάνει τη γνωστική δραστηριοποίηση και κάνει τις έννοιες να έχουν περισσότερο νόημα για αυτούς, καθώς συνδέουν τις νέες πληροφορίες με αυτές που ήδη γνωρίζουν. Άλλωστε, αυτό επιτάσσει και το Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στην Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης). Σύμφωνα με αυτή, «η εμπειρία σε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες, αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και υπάρξει έκθεση και στις δύο είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον» Cummins (2005, σ. 136). Παρομοίως, η διγλωσσική ικανότητα αναπαριστάται ως ένα διπλό παγόβουνο, στο οποίο να μεν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας διαφέρουν, αλλά διαθέτουν κοινή βάση.

1.3.1.4 Διγλωσσία με βάση ψυχο-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert διακρίνει «δύο μορφές διγλωσσίας, με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, την προσθετική και την αφαιρετική» Lambert (1975).

Στην προσθετική διγλωσσία, το άτομο αποκτά ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Έτσι, θα αποκομίσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τις διγλωσσικές εμπειρίες και θα αποκτήσει μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία σε σχέση με έναν μονόγλωσσο. Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται, όταν το περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου επιδεικνύει θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών και επομένως η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται πλεονέκτημα.

Αντιθέτως, στην αφαιρετική διγλωσσία, το περιβάλλον είναι τέτοιο που υποβιβάζεται η πρώτη γλώσσα του παιδιού ή του επιβάλλεται να την υπονομεύει, να την παραμελεί και να μην τη χρησιμοποιεί. Συνήθως, σε αυτές τις περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα διαθέτει γόητρο και ισχύ και η μητρική θεωρείται χαμηλού κύρους και αξίας, με αποτέλεσμα να επιβραδύνεται η ανάπτυξή της ή ακόμα και να φτάνει σε σημείο να απειληθεί. Ο Δαμανάκης (2001) σημειώνει ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως σε παιδιά μεταναστών ή σε παιδιά ομάδων, των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός αξιολογούνται αρνητικά από την πλειονότητα και τον γηγενή πληθυσμό και συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους και την απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Έτσι, το άτομο επηρεάζεται αρνητικά από το φαινόμενο της διγλωσσίας, αποκτώντας μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα. Φυσικά, οι ευθύνες για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας δε θα πρέπει να αποδίδονται στην ίδια τη διγλωσσία, αλλά στις κοινωνικές συνθήκες που κάθε φορά την προκαλούν.

Η πιο ακραία περίπτωση αφαιρετικής διγλωσσίας είναι η διπλή ημιγλωσσία, κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους, σύμφωνα με τα όσα υποστήριξε ο Hansegard το 1975. Οι γλωσσικές του ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες, γεγονός που έχει ως συνέπεια τη μη ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις της γλωσσικής επικοινωνίας. Έτσι, το προφίλ του ημίγλωσσου και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο: «επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες» Baker (2001, σ. 53). «Αυτή η επιβράδυνση στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας οφείλεται κυρίως σε περιβαλλοντικούς παράγοντες» Τριάρχη-Hermann (2000, σ.69).

1.4 Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης

Επιχειρώντας να κάνουμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή μέχρι τις μέρες μας, θα διαπιστώσουμε ότι κατά καιρούς προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και στη χώρα μας μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, κυριάρχησε η κλασική-παραδοσιακή μέθοδος, η οποία στηριζόταν στη γραμματική, το λεξιλόγιο και ο μαθητής έπρεπε «να μαθαίνει τη γλώσσα με συνεχείς επαναλήψεις και στείρα απομνημόνευση» Σακελλαρίου (2000, σ.13). Η παραδοσιακή μέθοδος ή γραμματικο-μεταφραστική «ισχύει, σε πολύ μεγάλο βαθμό, ακόμη και σήμερα, προπάντων στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης» Μήτσης (2004, σ.81).

Ακολούθησε η μέθοδος της άμεσης προσέγγισης, στην οποία οι γραμματικοί κανόνες εξάγονται μέσα από παραδείγματα από τους ίδιους τους μαθητές, επαγωγικά. «Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και απαγορεύεται σχεδόν η χρήση της μητρικής γλώσσας» Σακελλαρίου (2000).

Κατόπιν, ήρθε στο προσκήνιο ο δομισμός. Σύμφωνα με τον αμερικανικό δομισμό, η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας ξεκινάει από την ακρόαση, περνάει στην ομιλία και τέλος, καταλήγει στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο ευρωπαϊκός δομισμός από την άλλη στηρίχτηκε στην οπτικοακουστική μέθοδο. Αργότερα, προτάθηκε η γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky, ο οποίος υποστήριξε ότι «για τη διδασκαλία της γλώσσας, να χρησιμοποιούνται εξίσου ο γραπτός και ο προφορικός λόγος καθώς και η μητρική γλώσσα των μαθητών» Σακελλαρίου (2000, σ. 18).

Τέλος, η πιο πρόσφατη, η επικοινωνιακή προσέγγιση, επικράτησε μετά τη δεκαετία του '70, όταν σημειώθηκε μεγάλη έκρηξη του αριθμού των μεταναστών και γεννήθηκαν έντονα οι επικοινωνιακές ανάγκες των ανθρώπων.

Σαφώς και οι σημερινές προσεγγίσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν παρουσιάζονται ως συνταγές αλλά ως γενικές κατευθύνσεις, που συνδυάζουν στοιχεία από όλες τις μεθόδους, στοχεύοντας στην όσο το δυνατόν επαρκέστερη γλωσσική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια οι διεθνείς πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις έχουν δημιουργήσει μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα και έχουν οδηγήσει χιλιάδες αλλοδαπούς και στη χώρα μας, με σημαντικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο έρχεται αντιμέτωπο πλέον με έναν μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών στους κόλπους του. Σαφώς και έγιναν πολλές προσπάθειες παροχής ειδικής διδασκαλίας σε αυτούς τους μαθητές, όπως με τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τις Τάξεις Υποδοχής, που εξακολουθούν μέχρι και σήμερα

να υπάρχουν, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Όμως, πάντα καθίσταται αδήριτη η ανάγκη της ομαλής και ισότιμης ένταξης αυτών των μαθητών με γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Πέραν των ανωτέρω υποστηρικτικών θεσμών, προβλέπεται και διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών, εφόσον είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι και ο δικός τους ρόλος μέσα στις «κανονικές» τάξεις παραμένει καθοριστικός. «Όταν ο εκπαιδευτικός δεν καταβάλλει καμιά προσπάθεια για να προσαρμόσει τη μεθοδολογία του στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, σε συνδυασμό με τις συχνά χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς, το αποτέλεσμα είναι να υπονομεύεται η όποια καλή δουλειά γίνεται στις τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας» Χατζηδάκη (2009).

Μέσα στην ‘κανονική τάξη’ το να μαθαίνει ένα παιδί μία δεύτερη γλώσσα, ερχόμενο σε επαφή με φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, σίγουρα του παρέχει πολλαπλά οφέλη. «Πολλαπλασιάζονται τα γλωσσικά πρότυπα που έχει στη διάθεσή του, βρίσκεται αντιμέτωπος με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες καλείται να συμμετάσχει, η σύμπραξη με συμμαθητές του για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων του παρέχει την ενθάρρυνση που είναι πολύτιμη τόσο για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειάς του όσο και της αυτοεκτίμησής του» Χατζηδάκη (2009). Συνεπώς, η αλληλεπίδραση αυτή έχει θέσει σε εγρήγορση εκπαιδευτικούς φορείς, προκειμένου να σχεδιάσουν αποτελεσματικές μεθόδους και να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ληφθούν υπ’ όψη οι ιδιαίτερες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, όπως η περισσότερη επανάληψη και εξάσκηση που έχουν ανάγκη, η πιο ξεκάθαρη επεξήγηση των εννοιών, η εικονογράφηση, η συχνότερη χρήση εποπτικού υλικού, η εμπλοκή σε πρακτικές δραστηριότητες, η εμπέδωση του καινούριου υλικού με ανακεφαλαίωση, περισσότερες ευκαιρίες και χρόνος για γλωσσική αλληλεπίδραση κτλ. Κυρίαρχο ρόλο στη διδασκαλία διαδραματίζει η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών, της οποίας η βοήθεια και η συμβολή στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Η χρήση κάποιων κοινών στοιχείων μεταξύ των γλωσσών συμβάλλει θετικά στην κατανόηση και αφομοίωση της δεύτερης γλώσσας.

Δεν πρέπει, επιπλέον, να αποσιωπούμε την αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο, η οποία αν είναι διαφορετική μεταξύ γηγενών και δίγλωσσων μαθητών, το γεγονός αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και τροχοπέδη στην περαιτέρω γλωσσική τους πορεία και εξέλιξη. Η σχέση δασκάλου-μαθητή, αντιθέτως, πρέπει να συμβάλει στη

θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να αναδείξουν την πραγματική τους αξία.

Όλα τα παραπάνω, βέβαια, δεν είναι εφικτό να έχουν επιτυχία, αν δεν συνδυαστούν με συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων και μαθητοκεντρική αντίληψη σε μία διδασκαλία, που θα αξιοποιούνται οι ικανότητες και των δίγλωσσων παιδιών και θα αναπτύσσεται η προσωπικότητά τους σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Τέλος, πρέπει να τονιστούν κάποιες μεθοδολογικές αρχές, βάσει των οποίων χτίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Προϋπόθεση από μέρους των εκπαιδευτικών είναι η μελέτη και η γνώση της γλωσσικής και ψυχοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών τους, προκειμένου να υπάρχει ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Μάλιστα, αν οι διδάσκοντες διαθέτουν καλή γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους, είναι περισσότερο προετοιμασμένοι και κατάλληλοι να επιτελέσουν το έργο τους. Επιπλέον, η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι μόνο θεωρία για τη γλώσσα, αλλά είναι και γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας. Για τον λόγο αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο, σε διαφορετικά κειμενικά είδη και να έρθουν σε επαφή με παραδείγματα από συνεντεύξεις, ιστορίες και με ποικίλες μορφές λόγου. Η εκμάθηση της ελληνικής είναι ταχύτερη και αποτελεσματικότερη, όταν τα γλωσσικά κείμενα ανταποκρίνονται στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, στα δεδομένα της ηλικίας τους ή αναφέρονται στην επικαιρότητα και κατά αυτόν τον τρόπο τους προσελκύουν. Σαφώς, ο ρόλος τους επιβάλλεται να είναι ενεργός στη μαθησιακή διαδικασία, ως άτομα που δρουν, συμμετέχουν και ενεργοποιούνται, ώστε να κατακτήσουν ευχερέστερα τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στη νέα εποχή της παγκοσμιοποίησης ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έχουν άλλες αξίες και ήθη αυξάνεται σημαντικά, με αποτέλεσμα περίπου το 10 % του μαθητικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να προέρχεται από περισσότερες από 50 διαφορετικές χώρες. Το γεγονός αυτό έχει κινητοποιήσει τις ελληνικές κυβερνήσεις να λάβουν ορισμένα εκπαιδευτικά μέτρα (σχεδιασμός ειδικών προγραμμάτων σπουδών, επιμόρφωση δασκάλων), που εντάσσονται κάτω από τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική διάσταση στοχεύει στην άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μία πολιτισμική συνάντηση, ώστε να καταστεί δυνατή η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Ο Γεωργογιάννης νοηματοδοτεί τον όρο ‘διαπολιτισμικός’ ως «μία διαπολιτισμική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» Γεωργογιάννης (2006, σ.215). Επιπλέον, ορίζει τον όρο ‘διαπολιτισμικότητα’ ως τον «συγκερασμό δύο πολιτισμών στο ίδιο άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων. Το άτομο, το σύνολο ατόμων, το έθνος, θα πρέπει, δηλαδή, να συγκεράσει στην πολιτισμική του ταυτότητα χαρακτηριστικά δύο πολιτισμών και να έχει δημιουργήσει, ως εκ τούτου μια νέα πολιτισμική ταυτότητα» Γεωργογιάννης (2007, σ.35). Επομένως, η διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία με την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Χαλκιώτη, «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» Χαλκιώτης (1997).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι «ο κλάδος της Παιδαγωγικής, αντικείμενο του οποίου είναι η ανάλυση των συνθηκών αγωγής και εκπαίδευσης (αναλυτική διάσταση) στα πλαίσια συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών, και ο οποίος επιδιώκει να απαντήσει σε ζητήματα στοχοθεσίας της αγωγής και της εκπαίδευσης στις σύγχρονες ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (κανονιστική διάσταση)» Δαμανάκης (σ.1).

Ο Helmut Essinger υποστηρίζει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες «συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης

της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον» Νικολάου (2005, σ. 231). Σύμφωνα με αυτόν, η εκπαίδευση αποσκοπεί:

α) στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το άτομο εξασκείται στο να ακούει, να κατανοεί τα προβλήματα των γύρω του και να συμπάσχει μαζί τους.

β) στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης. Το άτομο καλείται να παραμερίσει τις αδικίες και τις κοινωνικές ανισότητες, αποκτώντας συλλογική συνείδηση.

γ) στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού. Ο σεβασμός του πολιτισμού του ατόμου ενός κράτους μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά του στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα αποτελεί μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν και στον δικό του.

δ) στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πάνω από όλα κάνει μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο μεταξύ των λαών, που θα παραγκωνίσει τα στερεότυπα και τις εθνικές προκαταλήψεις.

Η βασική μέριμνα της πολιτείας και φυσικά του εκφραστή της πολιτικής της, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι η ενίσχυση της ισότητας και της δικαιοσύνης, βοηθώντας τους αλλοδαπούς μαθητές να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους και να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σαφώς καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, δεδομένου ότι το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές αυτοί από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους συνήθως αγνοείται.

Μάλιστα, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν οφείλει μόνο να μεριμνά για τις ατομικές προϋποθέσεις των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιπλέον να αντιμετωπίζει κριτικά όλους εκείνους τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελούν τροχοπέδη στη σχολική κοινωνική εξέλιξή τους. Μόνο έτσι καλλιεργείται η πραγματική πολιτισμική ελευθερία. Άλλωστε, τι νόημα έχει, για παράδειγμα, το να εξασφαλίζονται χώροι λατρείας σε μουσουλμάνους, αν κάποιος δεν είναι διατεθειμένος να δεχτεί την ταυτότητα του πολίτη στα άτομα αυτά, έχοντας μόνο ως πανάκεια το σύνθημα του σεβασμού της διαφορετικότητας;

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αναφερθούν τα παρακάτω. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικό στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, προκαλεί αναθεώρηση και διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, προσπαθεί να αμβλύνει τις ανισότητες που γεννιούνται και

αναπαράγονται στη βάση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, στοχεύει στην κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία και την αλληλοαποδοχή.

Ενώ στις δεκαετίες του '60 και του '70 η Ελλάδα υπήρξε μία χώρα εξαγωγής μεταναστών προς τη Γερμανία, την Αυστραλία, τις Η.Π.Α. αναζητώντας εργασία και έχοντας την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, λίγο αργότερα από το 1980 κυρίως και εξής πολλοί επέστρεψαν για μόνιμη κατοικία στην Ελλάδα και παρατηρήθηκε το φαινόμενο της παλιννόστησης Ελλήνων ομογενών, όπως και η μαζική είσοδος μεταναστών από τις ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Πέραν των σημαντικών αλλαγών που προκάλεσε αυτή η διαφοροποίηση στην ελληνική κοινωνία, και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ήρθε αντιμέτωπο με έναν μεγάλο αριθμό μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, τους οποίους έπρεπε να τους αποδεχτεί και να τους εντάξει ομαλά στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας.

Στην αρχή, η νέα σύνθεση του μαθητικού δυναμικού προκάλεσε προβλήματα και το εκπαιδευτικό σύστημα στάθηκε ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις καινούριες συνθήκες, όμως το ζήτημα τις Διαπολιτισμικής Αγωγής κατέστη περισσότερο επίκαιρο από ποτέ. «Οι οποιοσδήποτε ρατσιστικές τάσεις εναντίον των αλλοδαπών και παλλιννοστούτων μαθητών από τους γηγενείς, οι προκαταλήψεις, οι φόβοι και οι φοβίες για το 'ξένο' και το 'άγνωστο' έπρεπε να περιοριστούν στο ελάχιστο» Γκότοβος (1996).

Τα διοικητικά μέτρα που ελήφθησαν ήταν:

α) τη δεκαετία του '70 εκδόθηκαν διατάγματα που ρύθμιζαν την προαγωγή των Ομογενών από τάξη σε τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιδρύθηκε για πρώτη φορά «Γυμνάσιο Αποδήμων ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας, με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού» Γεωργογιάννης (2008, τ.7^{ος}).

β) από τη δεκαετία του '80 έως το 1996 αναπτύχθηκε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι τάξεις αυτές ήταν «πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελούσαν ένα μοντέλο μεταβατικού χαρακτήρα μέχρις ότου ο μαθητής μπορούσε να ενταχθεί στην κανονική του τάξη» Παλαιολόγου-Ευαγγέλου (2003, σ.134).

γ) από το 1996 και εξής σημειώθηκαν σημαντικές καινοτομίες στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στην ουσία, το πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ο νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124/17.6.1996). Ο νόμος αποτελείται από δύο σκέλη. «Το πρώτο σκέλος αφορά την ελληνική εκπαίδευση που παρέχεται στο εξωτερικό και το δεύτερο αφορά τη ‘διαπολιτισμική εκπαίδευση’, δηλαδή την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» Δαμανάκης (1998, σ.79). Τα βασικότερα καινοτόμα στοιχεία που περιέχει ο νόμος αυτός είναι ότι προβλέπει την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιτρέπει την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και παρέχει τη δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων. Σύμφωνα με το άρθρο 34, σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413/96, ΦΕΚ Α 124/17/6/96).

Η Σκούρτου επισημαίνει ότι η «εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ορισμένα και μόνο σχολεία δεν προωθεί ούτε την ιδέα της, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στη στερεοτυπική αναπαραγωγή ‘των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους’» Σκούρτου-Βρατσάλης-Γκόβαρης (2004, σ.27).

Βάσει του νόμου αυτού, έχουν ιδρυθεί στη χώρα μας 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα οποία εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα για Παλιννοστούντες, Αλλοδαπούς και Τσιγγάνους μαθητές, ενώ σε άλλα σχολεία με μεγάλο ετερογενή μαθητικό πληθυσμό έχουν ιδρυθεί Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΕΚ 1789 Β/ 28-9-1999).

Επίσης, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που ως κύριο σκοπό έχει τον συντονισμό των προσπαθειών για την εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων, που αφορούν ζητήματα Παιδείας των Ομογενών.

Η Κοσσυβάκη θεωρεί ότι οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν «μέτρα προετοιμασίας των μαθητών για την ενσωμάτωσή τους στο κανονικό ελληνικό σχολείο» Κοσσυβάκη (1997, σ.234).

Αντίστοιχα, επιβάλλεται να επιμορφωθεί και ο Έλληνας εκπαιδευτικός, προκειμένου να είναι διαπολιτισμικά έτοιμος. Πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα. Μάλιστα, απαιτείται η αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκριθούν στον τομέα αυτό, διότι είναι

βέβαιο ότι θα κληθούν να διδάξουν σε μία τάξη, στην οποία ένα μικρό ή μεγάλο μέρος των μαθητών θα είναι αλλοδαποί και δε θα γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και νοοτροπία. Και φυσικά είναι ευνόητο ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται καθημερινά με τέτοια παιδιά με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζουν συχνά τεράστιες δυσκολίες και ανυπέβλητα προβλήματα στην εκπαιδευτική πράξη, χωρίς πολλές φορές να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν είναι ενήμεροι σχετικά με ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. «Επτά στους δέκα δασκάλους και καθηγητές θεωρούν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για να διδάξουν τα παιδιά των αλλοδαπών» Unicef (2001, σ.32-39). Το γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις βασικές σπουδές τους είναι μικρός ως ανύπαρκτος, πρέπει σαφώς να μας προβληματίσει», δεδομένου ότι υπάρχει διάθεση και χρόνος από τη μεριά τους. Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005) Σύμφωνα με έρευνες, «το 91 % των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει άμεσο ενδιαφέρον και διαθέτει χρόνο παράλληλα με την εργασία του στο σχολείο να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα» Τριάρχη-Herrmann (2000, σ. 35).

Συνοψίζοντας, θα εκτιμούσε κανείς ότι οι μαθητές μέσα από προσεγγίσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας συνειδητοποιούν την ύπαρξη και άλλων τρόπων σκέψης, ζωής και συμπεριφοράς, καταρρίπτουν στερεότυπα και προάγουν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών και προωθεί την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ τους, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει. Επίσης, το σχολείο επιβάλλεται να προσβλέπει στον διάλογο και τη συνεργασία με τους γονείς και να στηρίζει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας, ώστε να επιτυγχάνεται η συναισθηματική ισορροπία των μαθητών. Η Διαπολιτισμική Αγωγή είναι μία νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, που ως στόχο έχει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλώσσας, εθνότητας, πολιτισμού, κουλτούρας, θρησκείας.

2.2 Σκιαγράφηση της δι/πολυπολιτισμικής και εκπαιδευτικής κατάστασης στην περιοχή της Θράκης

Η περίπτωση της Θράκης αντανακλά σαφώς σε όλο της το μεγαλείο την ύπαρξη της διγλωσσίας, δεδομένου ότι στην περιοχή αυτή συναντά κανείς «τη μοναδική αναγνωρισμένη θεσμικά μειονότητα στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας» Ασκούνη (2006, σ.13). Στη γεωγραφική περιοχή της Δυτικής Θράκης φοιτούν μαθητές από τη μουσουλμανική μειονότητα σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα μαθημάτων σε μειονοτικά σχολεία. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία η προσέλευση των μειονοτικών μαθητών στα δημόσια σχολεία ολοένα και αυξάνεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς, πιθανώς διότι με τα μειονοτικά σχολεία δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν ενταξιακά στις σύγχρονες απαιτήσεις της επιστήμης και της εργασίας. Όμως, πριν γίνει λόγος για την εκπαίδευση των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο ελληνόγλωσσο και τουρκόγλωσσο πρόγραμμα, τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται, τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζονται, τις ανάγκες των συγκεκριμένων σχολείων, επιβάλλεται πρωτίστως να γίνει μία αναφορά στη γλωσσική κατάσταση της μειονοτικής ομάδας της Δυτικής Θράκης μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή και σε κάποια στατιστικά στοιχεία που αξίζει να σημειωθούν.

Το 1923 η συνθήκη της Λωζάνης οδήγησε σε μία ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας μαζική και υποχρεωτική, συνθήκη μοναδική στην ιστορία, εφόσον ουδέποτε είχε πραγματοποιηθεί, ούτε και πραγματοποιήθηκε μετέπειτα, ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ δύο κρατών σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Εξαιρέθηκαν μόνο «οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Δυτικής Θράκης από τη μεριά της Ελλάδας και από τη μεριά της Τουρκίας οι ορθόδοξοι πληθυσμοί της Ίμβρου, της Τενέδου και της περιφέρειας της Κωνσταντινούπολης. Έτσι, παρέμεινε στη Δυτική Θράκη μία μουσουλμανική μειονότητα επισήμως αναγνωρισμένη» Παπαδόπουλος (2013, σ. 168).

Η εποχή πριν από τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο χαρακτηρίστηκε από διαρκείς μετακινήσεις πληθυσμών στην περιοχή της Θράκης. Η κατάσταση άρχισε να ομαλοποιείται στο τέλος της δεκαετίας του '50, αλλά βέβαια η περιοχή αποτελεί ακόμη και σήμερα μία ευαίσθητη ζώνη ειδικού ενδιαφέροντος λόγω της μουσουλμανικής μειονότητας και της ιδιαίτερων γλωσσικών τους χαρακτηριστικών. Οι ασάφειες, που παραμένουν ως τις μέρες μας, σχετίζονται με τη γλώσσα και κατ'έκταση με την εκπαίδευση των μουσουλμάνων, είναι πολλές και συνιστούν αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος αλλά και προβληματισμού.

Σημαντικό στοιχείο είναι ότι η μειονότητα της Δυτικής Θράκης παρουσιάζει ομοιογένεια λόγω της κοινής θρησκείας, του ισλαμισμού. Όμως, στην πραγματικότητα από εθνική και γλωσσική άποψη, με σημείο αναφοράς την ομιλούμενη γλώσσα και την

κουλτούρα, δεν πρόκειται για «μία μειονότητα αλλά για τρεις, με κοινό σημείο μόνο τη θρησκεία τους», με πολλές διαφορές στην καταγωγή, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, οι οποίες δεν ελήφθησαν υπ' όψη κατά την ανταλλαγή των πληθυσμών. Παπαδόπουλος (2013, σ. 169) Η θρησκεία αποτέλεσε ισχυρό ενοποιητικό παράγοντα των μειονοτικών ομάδων σε επίπεδο αντιμετώπισης από την ελληνική πολιτεία. Οι υποομάδες αυτές είναι «οι τουρκόφωνοι-τουρκογενείς, οι πομάκοι και οι αθίγγανοι και οι ομιλούμενες γλώσσες η τουρκική, η πομακική-βουλγαρική και η ρομανί αντίστοιχα» Δημάση-Παπασταμάτης-Στόγιος (2014, σ.1).

A) Τουρκόφωνοι και τουρκική γλώσσα

Οι τουρκόφωνοι κατοικούν στην πλειοψηφία τους στον νομό Ροδόπης και σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Κομοτηνή. «Αριθμούν γύρω στις 54.000 κατοίκους αποτελώντας περίπου το 47 % του συνολικού μουσουλμανικού πληθυσμού. Από αυτούς οι 42.000 κατοικούν στον νομό Ροδόπης, οι 10.000 στον νομό Ξάνθης και μόλις 2.000 στον νομό Έβρου» Παπαδόπουλος (2013, σ. 170). Αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα τους είναι επισήμως αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος, εφόσον το εκπαιδευτικό τους σύστημα είναι δίγλωσσο - ελληνικά και τουρκικά - καθώς και το μεγαλύτερο μέρος του τουρκόφωνου πληθυσμού, αφού βρίσκονται διαρκώς σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, στην καθημερινότητά τους, στις υπηρεσίες, στην αγορά.

B) Πομάκοι και πομακική γλώσσα

Η δεύτερη επικρατέστερη γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας είναι η πομακική, η οποία συνδέεται στενά με τη βουλγαρική. Οι ρίζες των Πομάκων είναι άγνωστες και ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, αλλά επιστημονικά η πιθανότερη εκδοχή είναι πως πρόκειται για βουλγαρομουσουλμάνους, μια και η πομακική γλώσσα είναι μία διάλεκτος πολύ κοντά στη βουλγαρική. «Έφτασαν το 2002 γύρω στους 36.000 κατοίκους αποτελώντας το 30 % της συνολικής μουσουλμανικής μειονότητας. Από αυτούς, η πλειοψηφία διαμένει στον νομό Ξάνθης, περίπου 24.000», και μάλιστα σε ορεινά χωριά κοντά στα ελληνοβουλγαρικά σύνορα και όχι τόσο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Παπαδόπουλος (2013, σ. 171) Η διγλωσσία σε αυτή την ομάδα είναι επομένως λιγότερο εμφανής, διότι η επαφή τους με τους Έλληνες είναι μικρότερη εξαιτίας της γεωγραφικής απομόνωσής τους. Μάλιστα, γίνεται σαφές ότι η πομακική γλώσσα είναι η πιο ζωντανή και έχει δεχτεί τις λιγότερες επιρροές από κάθε άλλη μειονοτική γλώσσα στην Ελλάδα. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί μία μελέτη, σύμφωνα με τον Θεμιστοκλή Παπαδόπουλο. «Αυτή βασιζόμενη σε δημογραφικά στοιχεία, που μαρτυρούν ότι τα ποσοστά γεννήσεων στους Πομάκους είναι υψηλότερα σε σχέση με αυτά των τουρκόφωνων που παραμένουν σταθερά τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζει ότι επειδή ο

πληθυσμός των Πομάκων έχει τεράστια ανοδική πορεία, είναι πολύ πιθανό μέσα στις επόμενες δεκαετίες η πομακική γλώσσα να γίνει η επικρατέστερη μειονοτική γλώσσα, αφού οι Πομάκοι θα ξεπεράσουν σε πληθυσμό τους τουρκόφωνους, μεταβάλλοντας έτσι όλη τη γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική στη Θράκη» Παπαδόπουλος (2013, σ. 171).

Γ) Αθίγγανοι και γλώσσα ρομά

Η τρίτη και τελευταία μειονοτική γλώσσα των μουσουλμάνων της Θράκης είναι αυτή των Αθίγγανων. Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι δεν είναι εύκολο να καταγραφούν αριθμητικά λόγω της διαρκούς μετακίνησής τους. Πληθυσμιακά αποτελούν το 1/5 περίπου της μουσουλμανικής μειονότητας. Όσον αφορά τη γλωσσική τους κατάσταση, αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι δεν πρόκειται για μία ενιαία γλώσσα αλλά για μία διάλεκτο με επιρροές τόσο από την ελληνική όσο και από την τουρκική γλώσσα. Είναι σαφώς νομαδικοί πληθυσμοί που βιώνουν μία κατάσταση συνεχούς περιθωριοποίησης.

2.2.1 Μειονοτικά σχολεία και σχολικά εγχειρίδια

Για τους τουρκόφωνους μαθητές υπάρχουν σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια από τα οποία απουσιάζουν οι αναφορές μίσους προς την Τουρκία και δίνεται έμφαση στα κοινά σημεία των δύο λαών. Πρόκειται για βιβλία του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» (1997-2000), του οποίου την επιστημονική ευθύνη έχει η καθηγήτρια κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης Άννα Φραγκουδάκη και η καθηγήτρια κοινωνικής ψυχολογίας Θάλεια Δραγώνα, τα οποία χρησιμοποιούνται από το 2001 ως βιβλία του ΟΕΔΒ στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, αφού προηγουμένως δοκιμάστηκαν πειραματικά από εθελοντές δασκάλους για δύο χρόνια. Συντάχθηκαν στη λογική της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ακόμα και ξένης γλώσσας και όχι ως μητρικής. Το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της δίγλωσσης εκπαίδευσης, της περιορισμένης ως ανύπαρκτης γνώσης της ελληνικής από τους περισσότερους μαθητές, του μεγάλου αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων. Στόχος του Προγράμματος είναι η αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, που θα συμβάλει στην αρμονική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών της μειονότητας στην ευρύτερη κοινωνία. Σε αυτήν την κατεύθυνση, όπως υπογράμμισαν οι δύο καθηγήτριες σε ομιλία τους, «οδηγούν και τα ΚΕΣΠΕΜ (Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος για την εκπαίδευση των Μουσουλμανόπαιδων), που πλέον έχουν γίνει θεσμός και στα οποία συντελούνται μικρά παιδαγωγικά θαύματα, πάντα με σύνθημα ‘πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση’» Φραγκουδάκη-Δραγώνα (2013).

Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία βασιζόταν παλαιότερα στην εσφαλμένη αντίληψη πως έπρεπε να διδασκόταν σαν να ήταν μητρική και όχι με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που διδασκόταν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αντιθέτως, όπως υποστηρίζουν οι Ιορδανίδου και Μοσχονάς, «τα νέα εγχειρίδια διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, έχουν αναγνωρίσιμα πολιτισμικά χαρακτηριστικά για να είναι προσιτά στους μουσουλμανόπαιδες, δε δίνουν έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μουσουλμανικού πληθυσμού, όπως δε δίνουν έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του ελληνόφωνου πληθυσμού» Ιορδανίδου-Μοσχονάς (2000, σ.11).

Βέβαια, τα εγχειρίδια αυτά αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «οι μαθητές που φοιτούν στα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια της Ξάνθης και της Κομοτηνής διδάσκονται στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα τα βιβλία που εκδίδει ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και είναι ακριβώς τα ίδια που διδάσκονται οι χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια» Μαλαμίδης (2008, σ.32).

Όσον αφορά τα σχολεία, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν πολλά μειονοτικά τόσο στον ορεινό όγκο όσο και στον πεδινό των νομών Ξάνθης και Ροδόπης και λιγότερα στον νομό Έβρου, που δε συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό μουσουλμάνων κατοίκων όσο οι άλλοι δύο νομοί. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως μειονοτικά σχολεία λειτουργούν δύο γυμνάσια-λύκεια, ένα στην Ξάνθη και ένα στην Κομοτηνή, καθώς και δύο ιεροσπουδαστήρια εξαιτούς φοίτησης αντίστοιχα και ισότιμα με τα εκκλησιαστικά γυμνάσια-λύκεια. Η συγγραφή των βιβλίων ανατίθεται σε εκπαιδευτικό με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Τα νέα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος εκδόθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και είναι προσαρμοσμένα στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών, ενώ για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα βιβλία εστάλησαν από την τουρκική κυβέρνηση και εγκρίθηκαν από την ελληνική για την πλειοψηφία των μαθημάτων.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι εξαιρούνται τα μειονοτικά νηπιαγωγεία, των οποίων η ίδρυση δε ρυθμίζεται νομικά. Τα νήπια της μειονότητας λαμβάνουν προσχολική εκπαίδευση σε δημόσια νηπιαγωγεία.

2.2.2 Διδακτική διαχείριση στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης

Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία, «στα ελληνικά διδάσκονται η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η ελληνική γλώσσα, και στα τούρκικα τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, τα θρησκευτικά και η τούρκικη γλώσσα. Ο χρόνος διδασκαλίας στα ελληνικά και στα τούρκικα είναι ισόποσος» Τσιτσελίκης (2007, σ. 25).

Όμως, πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος, είναι σημαντικό να αναδειχθεί, λόγω των συνθηκών, η ιδιαίτερη γλωσσική και εκπαιδευτική διαχείριση που θα πρέπει να τύχει η μειονότητα της Θράκης. Παρά την ύπαρξη των τριών διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, από το 1923 και εξής, όλοι οι μειονοτικοί μαθητές της Θράκης διδάσκονται στα σχολεία τους παράλληλα με την ελληνική, την τουρκική γλώσσα. Η γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγγανων δε λαμβάνεται υπ' όψη. Ο σεβασμός της γλωσσικής ετερότητας για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων αφορά τελικά μόνο την τουρκική γλώσσα και όχι την πομακική ή τη ρομανί, εφόσον με τρόπο αυθαίρετο αυτή ορίστηκε ως αποκλειστική γλώσσα στήριξης των μουσουλμανοπαίδων για την εκμάθηση της ελληνικής. Στο πρόβλημα συνέτεινε και το γεγονός ότι η γλώσσα των Πομάκων δεν υπήρχε σε γραπτή μορφή, ήταν μόνο προφορική μέχρι το 1995, που εκδόθηκε το πρώτο πομακικό γλωσσάριο και η πρώτη γραμματική της πομακικής γλώσσας. Τα πρώτα βήματα καταγραφής της πομακικής γλώσσας έγιναν πριν από περίπου σαράντα χρόνια. «Ήταν ο Πέτρος Θεοχαρίδης, δάσκαλος στον Εχίνο, που άρχισε να καταγράφει συστηματικά τον παραδοσιακό πολιτισμό των κατοίκων της οροσειράς της Ροδόπης με το βιβλίο του 'Πομάκοι, οι Μουσουλμάνοι της Ροδόπης', το οποίο εκδόθηκε το 1995» Κόκκας (2015). Παράλληλα, κυκλοφόρησε το Πομακοελληνικό Λεξικό του Ριτβάν Καραχότζα και άρχισαν να εκδίδονται και οι πρώτες εφημερίδες στα πομάκικα. Μόλις την τελευταία δεκαετία άρχισε να δημιουργείται ένα ευνοϊκότερο κλίμα για τους Πομάκους και τη διάσωση της γλώσσας τους - σε ιδιωτικό κανάλι της Ξάνθης μεταδίδονται ειδήσεις στην πομακική διάλεκτο, υπάρχουν πομάκικοι ραδιοφωνικοί σταθμοί - αλλά παρά την προσπάθεια ανάδειξης και ανάπτυξης της πομακικής γλώσσας σε επίπεδο διδασκαλίας δε σημειώθηκε καμία ουσιαστική πρόοδος. Έτσι, παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν στα μειονοτικά σχολεία, το πρόβλημα της γλωσσικής εκπαίδευσης των Πομάκων και Αθίγγανων παραμένει ένα από τα βασικότερα για τη Θράκη, δεδομένου ότι υπάρχουν τρεις ξεχωριστές γλωσσικές μειονότητες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν ξεχωριστά στο ζήτημα της γλωσσικής τους εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα είναι πολύ σημαντική για όλους τους ανθρώπους, διαδραματίζει συν τοις άλλοις καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση μίας άλλης, και δεν πρέπει να υποτιμάται και να καταδικάζεται.

Όμως, οι Πομάκοι, οι οποίοι παραμένουν το μεγάλο αγκάθι της μειονότητας στη Θράκη, καταβάλλουν προσπάθειες για τη διδασκαλία και τη διάσωση της γλώσσας τους, εφόσον έχουν για μητρική μία σλάβικη γλώσσα. Οι Πομάκοι μαθητές διδάσκονται την τουρκική στα σχολεία, μία γλώσσα που δεν έχει κανένα κοινό στοιχείο με τη μητρική τους γλώσσα και καμία σχέση με τον πολιτισμό τους. Ας ελπίσουμε η λύση των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων να μην αργήσει, δεδομένου ότι και οι ίδιοι είναι ισότιμοι πολίτες με τους υπόλοιπους Έλληνες. Για τους Αθίγγανους υπάρχει μία έλλειψη στοιχείων για την κατάσταση τους καθώς και για τα υπάρχοντα προβλήματα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι αυτοί οι πληθυσμοί, όπως περιθωριοποίηση και αναλφαβητισμός.

2.2.3 Εκπαιδευτικοί στα μειονοτικά σχολεία

Τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα συνύπαρξης δύο θρησκειών, δύο γλωσσών, δύο πολιτισμών, στοιχεία που κατάλληλα συνδυαζόμενα μόνο οφέλη μπορούν να προσφέρουν σε δασκάλους και μαθητές. «Στα μειονοτικά σχολεία ορίζεται μουσουλμάνος διευθυντής και χριστιανός υποδιευθυντής. Διορίζονται δάσκαλοι και καθηγητές χριστιανοί και μουσουλμάνοι, οι πρώτοι για τη διδασκαλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος και οι δεύτεροι για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσου» Τσιτσελίκης (2007, σ. 18-19). Παλαιότερα, οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι που προορίζονταν για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσων μαθημάτων ήταν δάσκαλοι μετακλητοί από την Τουρκία. Όμως, σήμερα η μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων που διδάσκουν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), που ιδρύθηκε το 1969. «Όσον αφορά στη διετή κατάρτιση των σπουδαστών της ΕΠΑΘ, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί παρά ελλιπής και ανορθόδοξη για τη διδασκαλία των μαθημάτων στην τουρκική γλώσσα στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία, καθώς το πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται μόνο στα ελληνικά» Τσιτσελίκης (2007, σ. 23). Γι αυτόν τον λόγο, η ελληνική πολιτεία θέλοντας να αναβαθμίσει την παρεχόμενη στους δασκάλους εκπαίδευση κατήργησε το 2014 την ΕΠΑΘ.

Είναι ευνόητο ότι επιβάλλεται ειδικά ο δάσκαλος του ελληνόγλωσσου προγράμματος, πρωτίστως αυτός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να είναι προετοιμασμένος τόσο ψυχολογικά όσο και επιστημονικά σχετικά με τη γλωσσική, ψυχολογική και κοινωνιογλωσσική κατάσταση των αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, για να αντιμετωπίσει επαρκώς προβλήματα και δυσκολίες που πιθανώς να προκύψουν, θα πρέπει να έχει

επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

2.2.4 Στοιχεία που αφορούν στη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων

A) Διαρροή μαθητών

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω στοιχεία όσον αφορά τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων. Η διαρροή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική είναι πολύ μεγάλη. Για τα κορίτσια της ορεινής Θράκης το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο, αφού εγκαταλείπουν το σχολείο, προκειμένου να παντρευτούν. Μέχρι την προηγούμενη δεκαετία η τακτική αυτή ήταν ιδιαίτερα συστηματική, όμως η θεσμοθέτηση της ποσόστωσης για την εισαγωγή στα ελληνικά πανεπιστήμια έχει ανακόψει αυτήν την πρακτική. Ισχύει η ποσόστωση 0,5 % για την κατ' εξαίρεση πρόσβαση των μουσουλμανοπαίδων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

B) Αυξανόμενη φοίτηση στα δημόσια σχολεία

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι έχει παρατηρηθεί πως ο αριθμός των παιδιών, των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη φοίτηση στα δημόσια και όχι στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία διαρκώς αυξάνεται. Το 2007-2008 στην πόλη της Ξάνθης σημειώθηκε μια «ιστορική» ανατροπή: «για πρώτη φορά η φοίτηση στα δημόσια δημοτικά κατέστη, έστω και οριακά, πλειονοτική για τη μειονότητα, αφού στα δεκαοκτώ δημόσια δημοτικά φοίτησαν 483 μειονοτικοί μαθητές (51%), έναντι 465 που φοίτησαν στα μειονοτικά δημοτικά της πόλης (49%)» Νοταράς (2008, σ. 73-102).

Γ) Αποφοίτηση υπο-εκπαιδευόμενων μειονοτικών μαθητών

Ένα τρίτο στοιχείο είναι η ύπαρξη «υπο-εκπαιδευόμενων» μειονοτικών μαθητών σε υψηλά ποσοστά, οι οποίοι εντοπίζεται να έχουν βασικά προβλήματα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας. Αξιοσημείωτο είναι ότι «στα σεμινάρια της ελληνικής γλώσσας που οργανώνει τα τελευταία χρόνια το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης φοιτούν αρκετοί ενήλικες μουσουλμάνοι, που ενώ είναι απόφοιτοι μειονοτικού ή δημόσιου Λυκείου ή πολλές φορές ακόμη και από Πανεπιστήμια της Τουρκίας, εντούτοις συχνά κατατάσσονται στο επίπεδο των αρχαρίων» Δημάση-Παπασταμάτης-Στόγιος (2014, σ. 6).

Η ιδιαίτερη γλωσσική κατάσταση της μειονότητας στη Θράκη και ο χαμηλός βαθμός ελληνομάθειάς τους οφείλεται επίσης σε αίτια, όπως χρήση ακατάλληλων μέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εφόσον στην αρχή χρησιμοποιούνταν τα εγχειρίδια των δημόσιων σχολείων, επίσης το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, το οποίο ήταν αλλόγλωσσο, το ότι η επαφή με την ελληνική περιοριζόταν στις ώρες διδασκαλίας των ελληνόγλωσσων μαθημάτων στο σχολείο και τέλος το γεγονός ότι απουσίαζε η προσχολική αγωγή για τα παιδιά αυτά. Από το 2008 ιδρύθηκαν δημόσια νηπιαγωγεία σε αμιγώς μουσουλμανικά χωριά.

Με βάση τα παραπάνω, το μόνο αδιαμφισβήτητο στοιχείο είναι ότι στη Θράκη υπάρχει αυτή η ιδιαίτερη μειονότητα, άνθρωποι δηλαδή με φυσική πρωτογενή ή δευτερογενή διγλωσσία, εφόσον πολλοί μαθητές που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία διδάσκονται την ελληνική χωρίς προηγούμενες εμπειρίες χρήσης, όσοι φοιτούν σε δημόσια διδάσκονται την ελληνική και καθόλου την τουρκική, που είναι η επίσημη γλώσσα της μειονότητας και επιπλέον και στις δύο περιπτώσεις δεν έχουν καμία επαφή στο σχολικό περιβάλλον με άλλη πιθανή μητρική γλώσσα, όπως η πομάκινη. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την επικοινωνία των μειονοτικών μαθητών, οδηγώντας τους σε μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και ορισμένες φορές ακόμα και στην απώλεια μεγάλου μέρους της γλωσσικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς.

Συμπερασματικά, επιβάλλεται να επισημανθεί ότι για να αμβλυνθούν τα προβλήματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη πρέπει να αντιμετωπιστεί η μουσουλμανική κοινότητα ως μία ετερογενής ομάδα με την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών ομάδων, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα, να ενισχυθεί η παράλληλη λειτουργία μειονοτικών και δημόσιων σχολείων, καθώς επίσης να ειπωθούν οι επιρροές που δέχονται οι γλωσσικές κοινότητες από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη του γονεϊκού ρόλου στις ημιορεινές και ορεινές περιοχές, όπου οι κάτοικοι δύσκολα έχουν πρόσβαση στην ενημέρωση και στη συμβουλευτική σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, αξίας της γνώσης και της ελληνικής γλώσσας γενικότερα σε μία κοινωνία, στην οποία σαν αυριανοί πολίτες θα κληθούν να απευθυνθούν σε διάφορες αρχές, φορείς και υπηρεσίες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μετά τη συνθήκη της Λοζάνης από τους 280.000 Έλληνες που ζούσαν στην Τουρκία απέμειναν μόλις 2.500, ενώ οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης από 86.000 σήμερα είναι περίπου 140.000, αύξηση που υποδηλώνει το κλίμα ελευθερίας στο οποίο ζει η μουσουλμανική μειονότητα και απολαμβάνει όλα ανεξαιρέτως τα προνόμια που απολαμβάνουν και οι υπόλοιποι Έλληνες πολίτες και πολλές φορές

περισσότερα από αυτά. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι που προορίζεται να διδάξουν στα μειονοτικά σχολεία θα αυξηθούν πολύ σε αριθμό, και επομένως επιβάλλεται να έρθουν σε επαφή με θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στερεότυπα

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να αναφερθούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στην εκπαίδευση, τη χρήση και τον ρόλο των δύο γλωσσών, τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, τη δική τους διδακτική ετοιμότητα, τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών, τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν στην αίθουσα διδασκαλίας καθώς και τα στερεότυπα που όλα τα παραπάνω συνοδεύουν. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν απασχολήσει εκτενώς τόσο την ελληνική όσο και την ξένη βιβλιογραφία και έχουν καταγραφεί πολλές σχετικές έρευνες. Εισαγωγικά και μόνο επιβάλλεται έστω και μια μικρή μνεία σε αυτές τις παραμέτρους, που έχουν και αυτές τη δική τους σπουδαιότητα πάνω στο θέμα, το οποίο μελετάται. Είναι σαφές ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες, οι οποίες θα μας καθοδηγήσουν και στην διεκπεραίωση της δικής μας έρευνας, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα ζήτημα που διαμορφώνεται από περιβαλλοντικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, γλωσσικούς και ψυχολογικούς παράγοντες και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν. Οι μαθητικοί πληθυσμοί, που έχουν αυτές τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο γλώσσες και για τον λόγο αυτό ο σεβασμός και η αποδοχή τους είναι εκ των ων ουκ άνευ.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών, οι ίδιοι διάκινται αρνητικά προς αυτήν. Σύμφωνα με έρευνα των Karabenick & Clemens Noda, «η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι παρεμβάλλει αρνητικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας» Karabenick & Clemens Noda (2004, σ. 55-75). Έτσι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τους γονείς να μιλούν στα παιδιά τους τη μητρική στο σπίτι και τους κινητοποιούν να τους μιλούν μόνο ελληνικά, προκειμένου να κατακτηθούν γρηγορότερα. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν κι άλλες έρευνες (Κασίμη 2005, Τσοκαλίδου 2005), οι οποίες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως «η χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της ελληνικής παροτρύνοντας τους γονείς να μιλούν κυρίως ή μόνο ελληνικά με τα παιδιά τους». Δε φαίνεται να υιοθετούν στη διδακτική πράξη τη διγλωσση εκπαίδευση. Μάλιστα, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων ή αυτοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι περισσότερο αρνητικοί στη χρήση της μητρικής από τα παιδιά και χαρακτηρίζουν τη διγλωσση εκπαίδευση αναποτελεσματική. Επίσης, οι περισσότεροι δεν αξιοποιούν σχεδόν ποτέ την πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία των δίγλωσσων μαθητών.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές αυτούς, σπάνια χρησιμοποιούν υλικό και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους και θεωρούν τη διγλωσσία τους ανασταλτικό παράγοντα στη σχολική τους εξέλιξη. Σε έρευνα των Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou διαπιστώθηκε πως «οι μισοί κύπριοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές συναντούν περισσότερα προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους» Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou (2012, σ. 46-58). Επιπλέον, έρευνες αποδεικνύουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς, ειδικά χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν στάση αδιάφορη απέναντι στο σχολείο.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν σε δίγλωσσους μαθητές, «οι περισσότεροι διδάσκοντες αναγνώρισαν ότι νιώθουν ανέτοιμοι και απροετοίμαστοι να διαχειριστούν τέτοιου είδους μαθητές, διότι δεν έχουν καμία κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014). Κάτι ανάλογο μαρτυρά και η έρευνα του Porter (1990), η οποία υποστηρίζει ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν πως στερούνταν κατάλληλης επιμόρφωσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο σχετικά με τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση». Όμως, παρά την επίγνωση της ελλείπους τους κατάρτισης, «αρκετοί από αυτούς δε θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε αυτόν τον τομέα σημαντική προτεραιότητα» Ladson-Billings (1995, σ. 159-165). Σύμφωνα με έρευνες, μόνο οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ή με εμπειρία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (τάξεις υποδοχής, εργασία στο εξωτερικό) είναι περισσότερο πρόθυμοι για τέτοιου είδους επιμόρφωση. Ωστόσο, σε αντίθετο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα του Μάγου και Πρέντζα, σύμφωνα με την οποία «οι εκπαιδευτικοί, επειδή δε νιώθουν καθόλου προετοιμασμένοι να διαχειριστούν το ζήτημα της διγλωσσίας, δηλώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δίγλωσσων μαθητών τους και να σταματήσουν να τους αντιμετωπίσουν ως ‘πρόβλημα’» Μάγος & Πρέντζα (2009, σ. 73-89).

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών «τηρεί μια αρνητική στάση προς κάθε είδους προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς, θεωρώντας πως τέτοιου είδους ενέργειες είναι πολύπλοκες και πολλές φορές δεν αποδίδουν» Συμεού (2008, σ. 193-217). Σύμφωνα με έρευνες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί απειλή για το

επαγγελματικό τους κύρος και μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και διδακτικές πρακτικές που απαιτούνται σε μία τάξη με δίγλωσσους μαθητές, το ενδιαφέρον τους κυρίως εστιάζεται κατά σειρά προτεραιότητας «στην ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, στον σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για δίγλωσσους μαθητές, στην ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, στη διδασκαλία της μητρικής τους στο σχολικό πλαίσιο και στη θεσμοθέτηση τμημάτων ενίσχυσης της δεύτερης γλώσσας με τη συμβολή δίγλωσσων δασκάλων» Γρίβα-Στάμου (2014, σ. 229). Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέταξε τις διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με την παρακάτω ιεράρχηση: «χρήση διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (διαφοροποιημένη διδασκαλία), αξιοποίηση των πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των δίγλωσσων μαθητών, ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησής τους, πρόσθετος χρόνος επεξεργασίας του λεκτικού μηνύματος σε ορισμένους μαθητές, χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους μαθητές για την αντιμετώπιση δυσκολιών, εξωσχολική έκθεση των μαθητών στη μητρική και δεύτερη γλώσσα και τέλος, άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη μητρική τους γλώσσα» Γρίβα-Στάμου (2014, σ. 231).

Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους εξαρτώνται από το κύρος των γλωσσών αυτών, καθώς επίσης από τη χρησιμότητά τους για σπουδές και εργασία. Έτσι, «οι δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες εκτιμώνται θετικότερα καθώς χαίρουν υψηλού κοινωνικού κύρους, ενώ γλώσσες ανατολικοευρωπαϊκών, ασιατικών και αφρικανικών χωρών δε θεωρούνται χρήσιμες, και κατ' επέκταση δεν εκτιμώνται ανάλογα» Κοσσύβα (2014, σ. 56).

Η έρευνα της Τσοκαλίδου σε δημοτικά σχολεία του Βόλου διαπιστώνει ότι «οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών και πως η ευθύνη για την ανάπτυξη των δύο γλωσσών δε βαρύνει το σχολείο. Έτσι, οι δραστηριότητες που προάγουν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία απουσίαζαν από την τάξη» Τσοκαλίδου (2005, σ. 37-50). Όμως, έρευνα της ίδιας λίγα χρόνια αργότερα μαρτυρά τη βαθμιαία μετατόπιση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Οι εκπαιδευτικοί «στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας συμπεριλαμβάνουν την ενσωμάτωση στοιχείων από δύο πολιτισμικά συστήματα, τη διεύρυνση των νοητικών ικανοτήτων, τη δυνατότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Επίσης, πλέον, η σημασία χρήσης της μητρικής γλώσσας φαίνεται να

γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν πως τα παιδιά θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα με την οικογένειά τους» Τσοκαλίδου (2008, σ. 402-412). Παρ' όλα αυτά δυστυχώς, παρά την επιφανειακά θετική αξιολόγηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, η έρευνα επισημαίνει πως αυτή τελικά αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που παρακωλύει τη συνολική πρόοδο της τάξης και με μία επιφύλαξη ως προς την παρουσία της.

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των August και Hakuta (1997), «οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η διγλωσσία επιφέρει γενικότερα πλεονεκτήματα στη γλωσσική εξέλιξη του δίγλωσσου μαθητή και αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της διγλωσσικής πρόσκτησης».

Άλλες έρευνες, όπως αυτή του Μπόμπα, μαρτυρούν πως «κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς, και γι' αυτό ένας αριθμός από αυτούς προτείνει τη δημιουργία ξεχωριστών σχολείων» Μπόμπας (1994).

Σχετικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, έρευνα της Στάμου και Ντίνα διαπίστωσε πως «οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν τις ίδιες ή και καλύτερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα (Μαθηματικά και Φυσική) σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές, καθώς πιστεύουν ότι τα μαθήματα αυτά δεν απαιτούν αυξημένη γλωσσική ικανότητα» Stamou & Ntinis (2009). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα της Κασίμη, «ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα σχολικά προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών στο στερημένο από οικονομική, μορφωτική και γλωσσική άποψη οικογενειακό περιβάλλον τους, ενώ θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς δεν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους» Κασίμη (2005).

Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών τους, η κυρίαρχη εικόνα είναι ότι «οι γονείς αυτοί συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι, επισκέψεις στο σχολείο και συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο. Οι αιτίες μπορεί να είναι οι πολλές ώρες εργασίας των γονέων, η άγνοια της πλειονοτικής γλώσσας, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η διαφορετική αντίληψη για το τι είναι αναμενόμενο από τον γονέα και οι περιορισμένες μορφωτικές προσδοκίες» Χατζηδάκη, (2006, σ. 2). Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις, «η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως 'απειλή' για το επαγγελματικό τους κύρος» Crozier (1999, σ. 219-238).

Άλλη έρευνα της Ματή-Ζήση, που διενεργήθηκε σε σχολεία του νομού Μαγνησίας το 2001, και είχε ως στόχο να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων σχετικά με τις αναγκαιότητες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, κατέγραψε τα εξής: «Η συνεργασία με τους γονείς ήταν αδύνατη και ανύπαρκτη (δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά και ούτε έδειχναν ενδιαφέρον για το σχολείο). Επιπλέον, πολλά ήταν τα προβλήματα στη σχολική μονάδα εξαιτίας της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών, τα οποία ήταν συνήθως μεγαλύτερα από τα άλλα στη χρονολογική ηλικία». Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι «αρκετά Ελληνόπουλα, ιδίως τα αγόρια φαίνεται ότι ενοχλούνται από τη συμπεριφορά των αλλοδαπών συμμαθητών τους, πιάνονται σε καβγάδες ή υποστηρίζουν τους Έλληνες συμμαθητές τους σε αντιπαραθέσεις μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ τα κορίτσια απλά αποφεύγουν δικαιολογώντας την απόφασή τους με λεκτικούς χαρακτηρισμούς π.χ. ‘αστην αυτήν, δεν είναι σαν εμάς’» Ματή-Ζήση (2009, σ. 4).

Όσον αφορά τις διδακτικές πεποιθήσεις των δασκάλων για το πώς διδάσκεται και μαθαίνεται η γλώσσα από μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αχαΐας και Κορινθίας το 2001 υποστηρίζει ότι «οι δάσκαλοι δεν έχουν σαφή διδακτικό προσανατολισμό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Όμως, το ενθαρρυντικό στοιχείο αυτής της έρευνας, παρ’ όλα αυτά, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί «δείχνουν να είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν για μια πιο ‘επιλεκτική’ μέθοδο διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας» Σπινθουράκη-Στεφανίδης-Κατεργάρης-Γιαννόπουλος-Συνεσίου (2002).

Σημαντικά, επίσης, είναι τα ευρήματα της έρευνας της Κλεάνθους Σοφίας, σύμφωνα με την οποία «η σχολική επίδοση και ειδικότερα η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, αυτοί αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εντούτοις όμως η παρουσία τους στην τάξη αποτελεί όχι μόνο μειονέκτημα αλλά και πλεονέκτημα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το σχολείο γενικότερα. Βεβαίως, πρόκειται για ένα δύσκολο έργο η διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά, με διαφοροποίησή της είτε δίνοντας πιο απλοποιημένες εργασίες είτε με χρήση της τεχνολογίας είτε με φοίτηση σε τάξεις υποδοχής» Κλεάνθους (2009, σ.55-71).

Κλείνοντας, θα έπρεπε να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες έρευνες των Δαμανάκη (1997), Τριάρχη-Hermann (2000), Unicef (2001), Σπινθουράκη (2001), Κοσσυβάκη (2002), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Κασίμη (2005) συνηγορούν στο ότι «οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις,

ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών, δεν έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως 'άγλωσσους', μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη και αποδέχονται ότι οι προκαταλήψεις και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία του νομού Ξάνθης κατά το σχολικό έτος 2015-2016 σχετικά με ζητήματα που αφορούν στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές. Ειδικότερα, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό πλαίσιο;

2. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;

3. Ποιον ή ποιους από τους παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικότερο στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών και ποιες οι αιτίες χαμηλής γλωσσικής τους επίδοσης;

4. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πλεονέκτημα ή μειονέκτημα την παρουσία των μαθητών αυτών στις σχολικές τάξεις;

5. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την εμπλοκή των γονέων των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

6. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές/διδακτικές προσεγγίσεις που θα στόχευαν σε μία αποτελεσματικότερη ένταξη των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών και βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης;

7. Ποιες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες;

8. Ποιες διαφοροποιήσεις μπορούν να εντοπιστούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα πτυχία που κατέχουν;

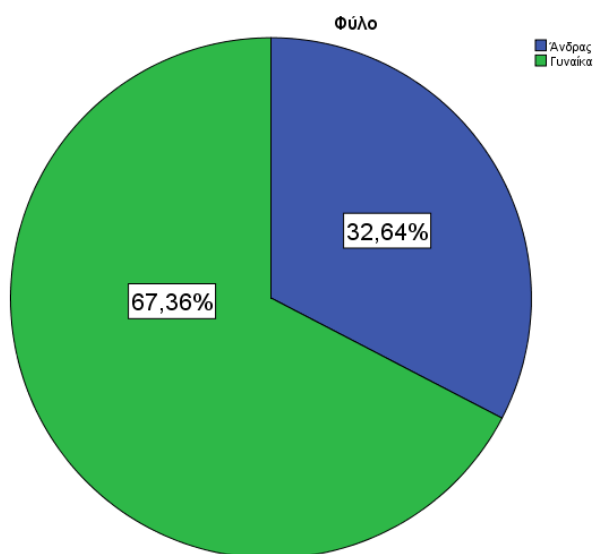
4.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης, που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Αποκλείστηκαν οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης και όλων των ειδικοτήτων. Το

ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 200 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν οι 150, ποσοστό 75 % του αρχικού δείγματος. Επιλέχθηκαν σχολεία εντός της πόλης αλλά και μικρότερα σε διάφορα χωριά.

Φύλο

Από τους συμμετέχοντες, το 33 % ήταν άντρες και το 67 % γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν πιο συγκεκριμένα 47 άντρες και 97 γυναίκες. Έξι άτομα δε δήλωσαν το φύλο τους. Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως και στην έρευνά μας είναι στην πλειονότητα γυναίκες. (Σχήμα 1)



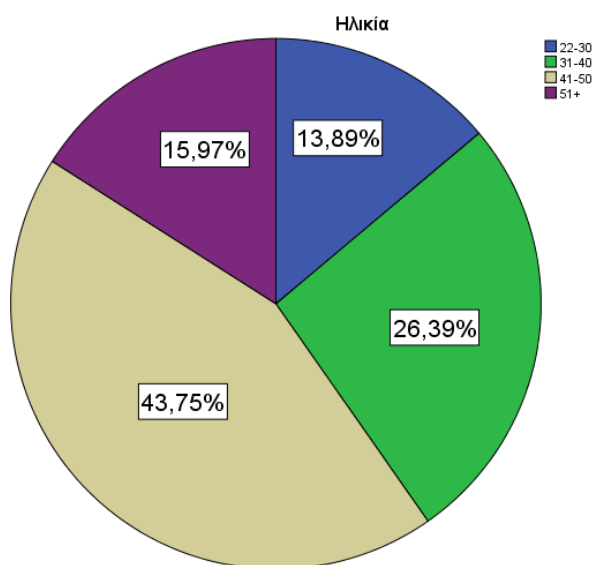
Σχήμα 1: Φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άντρας	47	31,3
Γυναίκα	97	64,7
Χωρίς στοιχεία	6	4
Σύνολο	150	100

Πίνακας 1: Φύλο

Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, 20 άτομα δήλωσαν ότι είναι 22-30 ετών (ποσοστό 13,9 %), 38 άτομα 31-40 ετών (ποσοστό 26,4 %), 63 άτομα 41-50 ετών (ποσοστό 43,8 %) και 23 άτομα 51 ετών και παραπάνω (ποσοστό 16 %). Έξι άτομα δε δήλωσαν την ηλικία τους. Είναι φανερό τόσο από το διάγραμμα όσο και από την πίτα ότι η συχνότερη ηλικιακή ομάδα που απάντησε στο ερωτηματολόγιο είναι 41-50 ετών και η λιγότερο συχνή 22-30 ετών, με μικρή βέβαια διαφορά από την επόμενη (51 ετών και παραπάνω). (Σχήμα 2)



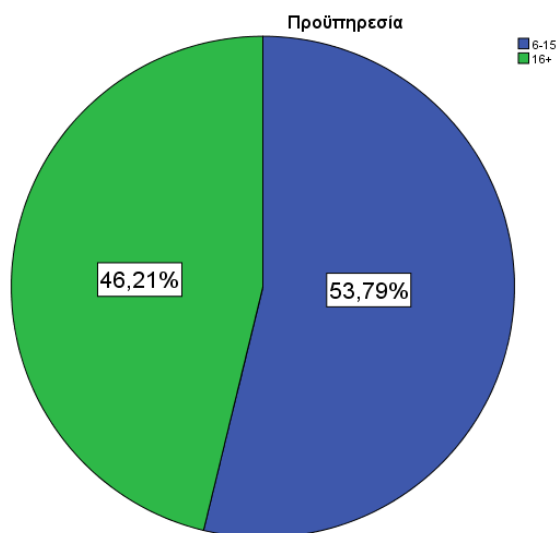
Σχήμα 2: Ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
22-30	20	13,3
31-40	38	25,3
41-50	63	42
51+	23	15,3
Χωρίς στοιχεία	6	4
Σύνολο	150	100

Πίνακας 2: Ηλικία

Χρόνια υπηρεσίας

Τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι πολύ κοντινά, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί από αυτούς που συμμετείχαν έχουν 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας και οι άλλοι μισοί πάνω από 16. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό της πρώτης ομάδας είναι 53,8 % και της δεύτερης 46,2 %. 71 άτομα έχουν 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας και 61 άτομα πάνω από 16 χρόνια. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δε δήλωσαν την προϋπηρεσία τους (18 άτομα). (Σχήμα 3)



Σχήμα 3: Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό%
1-5	0	0
6-15	71	47,3
16+	61	40,7
Χωρίς στοιχεία	18	12
Σύνολο	150	100

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας

Σπουδές

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν (79 άτομα) έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 38,3 %). Ακολουθούν κάποιοι με πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας με εξομοίωση (39 άτομα και ποσοστό 19 %), έπειτα με μικρή διαφορά αυτοί που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας μόνο (37 άτομα και

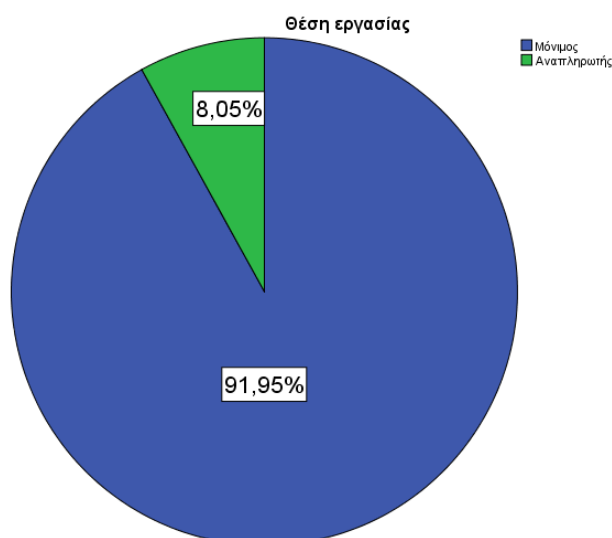
ποσοστό 18 %). 20 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν δεύτερο πτυχίο και 20 Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ποσοστό 9,7 %) και μόλις 1 δήλωσε ότι έχει Διδακτορικό Δίπλωμα. Τέλος, 10 άτομα, σε ποσοστό 4,9 %, επέλεξαν την επιλογή «άλλο», διευκρινίζοντάς την (9 άτομα Διδασκαλείο και 1 Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως 206 άτομα, επειδή πολλοί από αυτούς σημείωσαν πάνω από μία επιλογή.

Πτυχία-Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παιδαγωγική ακαδημία	37	18
Παιδ.Ακαδημία με εξομοίωση	39	18,9
Π.Τ.Δ.Ε	79	38,3
Δεύτερο Πτυχίο	20	9,7
Μεταπτυχιακός Τίτλος	20	9,7
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	0,5
Άλλο	10	4,9
Σύνολο	206	100

Πίνακας 4: Πτυχία-Σπουδές

Θέση εργασίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 137 άτομα, είναι μόνιμοι (ποσοστό 91,3 %) και μόλις 12 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές, ποσοστό 8%. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε αν είναι μόνιμος ή αναπληρωτής. (Σχήμα 4)



Σχήμα 4: Θέση εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

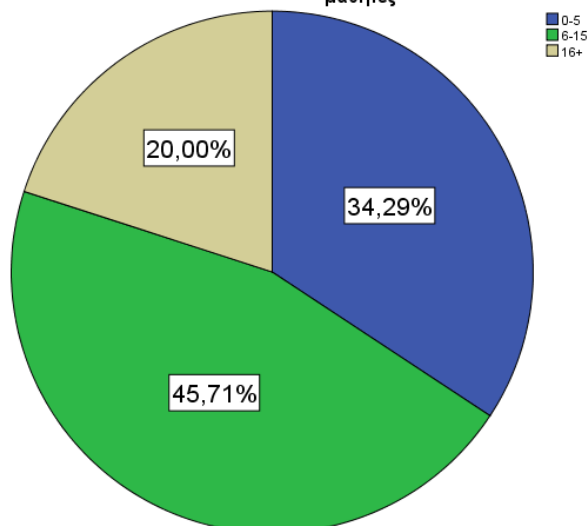
Θέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνιμος	137	91,3
Αναπληρωτής	12	8
Χωρίς στοιχεία	1	0,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 5: Θέση εργασίας

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις που φοιτούν και δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 45,7 % δήλωσε ότι έχει 6-15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές (64 άτομα). Λίγο λιγότεροι εκπαιδευτικοί (48 άτομα) έχουν 0-5 χρόνια διδασκαλίας σε τέτοιες τάξεις (ποσοστό 34,3 %), ενώ αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν πάνω από 16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τέτοια τμήματα (28 άτομα και ποσοστό 20%). 10 άτομα σε ποσοστό 6,7 % δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό. (Σχήμα 5)

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις που φοιτούν και δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές



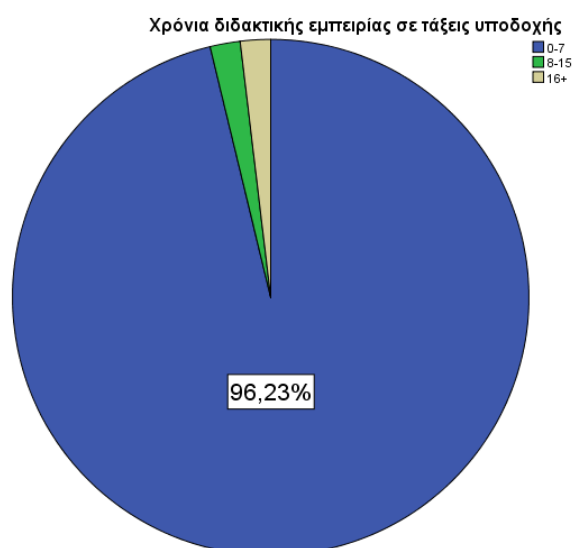
Σχήμα 5: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε τάξεις που φοιτούν δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές

Χρόνια διδασκαλίας σε τάξεις με πολύγλωσσους μαθητές	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-5	48	32
6-15	64	42,7
16+	28	18,7
Χωρίς στοιχεία	10	6,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 5: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερώτημα αυτό, σε ποσοστό 96,2 %, έχουν μόλις 0-7 χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις υποδοχής (102 άτομα από τα 106 που απάντησαν). 2 άτομα δήλωσαν ότι έχουν 8-15 χρόνια και 2 πάνω από 16 χρόνια (ποσοστό 1,3 %). Είναι όμως αξιοσημείωτο ότι ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό της τάξης σχεδόν του 30 % δεν απάντησε στο ερώτημα (44 άτομα). (Σχήμα 6)



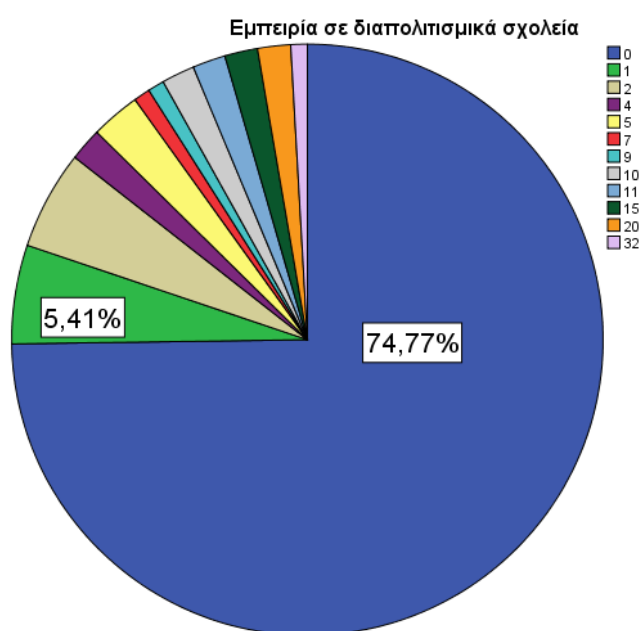
Σχήμα 6: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε τάξεις υποδοχής

Χρόνια διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-7	102	68
8-15	2	1,3
16+	2	1,3
Χωρίς στοιχεία	44	29,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 7: Χρόνια διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικά σχολεία

Λίγο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (83 άτομα) δεν έχουν διδάξει ποτέ σε διαπολιτισμικό σχολείο. Το ποσοστό αυτό φαίνεται να είναι μεγαλύτερο, διότι και πάλι ένα μεγάλο μέρος, περίπου 40 άτομα, δεν απάντησε. Τα υπόλοιπα ποσοστά είναι κατά πολύ μικρότερα. Πιο συγκεκριμένα, 6 εκπαιδευτικοί έχουν 1 χρόνο τέτοιας διδακτικής εμπειρίας, 6 εκπαιδευτικοί 2 χρόνια, 2 εκπαιδευτικοί 4 χρόνια, 3 εκπαιδευτικοί 5 χρόνια, 1 εκπαιδευτικός 7 χρόνια, 1 εκπαιδευτικός 9 χρόνια, 2 εκπαιδευτικοί 10 χρόνια, 2 εκπαιδευτικοί 11 χρόνια, 2 εκπαιδευτικοί 15 χρόνια, 2 εκπαιδευτικοί 20 χρόνια και ένας 32 χρόνια. (Σχήμα 7)



Σχήμα 7: Χρόνια διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία

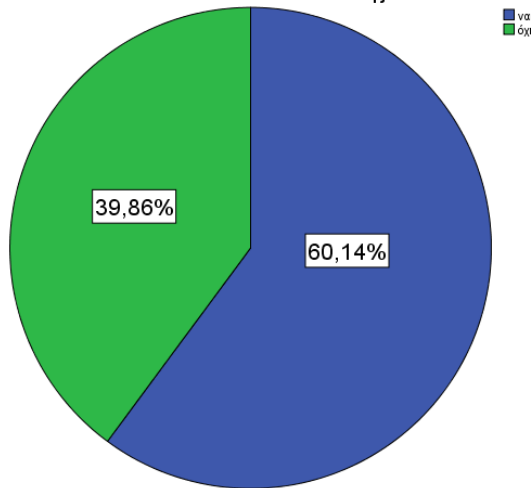
Χρόνια διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία	Συχνότητα	Ποσοστό %
0	83	55,3
1	6	4
2	6	4
4	2	1,3
5	3	2
7	1	0,7
9	1	0,7
10	2	1,3
11	2	1,3
15	2	1,3
20	2	1,3
32	1	0,7
Χωρίς στοιχεία	39	26
Σύνολο	150	100

Πίνακας 8: Χρόνια διδασκαλίας σε διαπολιτισμικά σχολεία

Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (60 %) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (89 άτομα), ενώ ένα αρκετά μεγάλο επίσης ποσοστό (40 %) δεν έχει κάνει κάτι ανάλογο (59 άτομα). 2 εκπαιδευτικοί δε δήλωσαν καν. (Σχήμα 8)

Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



Σχήμα 8: Παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

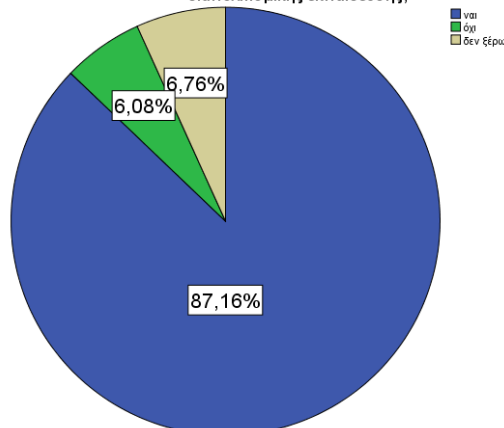
Παρακολούθηση επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπ/ση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	89	59,3
Όχι	59	39,3
Χωρίς στοιχεία	2	1,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 9: Παρακολούθηση επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπ/ση

Επιθυμία για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές

Όσον αφορά τις σχετικές τους επιθυμίες, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 87,2 % εξέφρασε την επιθυμία να παρακολουθήσει επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (129 άτομα), μόλις το 6 % δεν επιθυμεί (9 άτομα) και τέλος 10 άτομα δεν ήταν σίγουρα για την απάντησή τους, ποσοστό 6,7 %. (Σχήμα 9)

Θα επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε κάποια επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;



Σχήμα 9: Επιθυμία για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές

Επιθυμία για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπ/ση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	129	86
Όχι	9	6
Δεν ξέρω	10	6,7
Χωρίς στοιχεία	2	1,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 10: Επιθυμία για επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπ/ση

4.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Η Ελλάδα έχει μεταβληθεί από παραδοσιακή χώρα εξαγωγής μεταναστών σε χώρα υποδοχής, από χώρα εξόδου σε χώρα εισόδου και τα δεδομένα της τελευταίας απογραφής το επιβεβαιώνουν. Οι πόλεμοι, οι πολιτικές εξελίξεις, η αυξημένη εξαθλίωση διαφόρων χωρών κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν οδηγήσει σε ένα πρωτοφανές μεταναστευτικό ρεύμα προς τις χώρες της Ευρώπης και συγκεκριμένα προς τη χώρα μας. Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έχει δώσει την ευκαιρία σε όλους τους πολίτες να αναπτύξουν κάθε είδους δραστηριότητα σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος. Περίπου το 8 % του απογραφέντος πληθυσμού αποτελούν οι αλλοδαποί στη χώρα μας, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ενός σύνθετου «παζλ», το οποίο οφείλει να ληφθεί υπ' όψη στη λήψη μέτρων πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο σε διάφορους τομείς και ομολογουμένως και στην εκπαίδευση. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το γεγονός αυτό έχει σημαντικές συνέπειες στην ελληνική κοινωνία, αφού ένας μεγάλος αριθμός πολιτών δεν έχει πλέον ως μητρική την ελληνική γλώσσα, επηρεάζοντας και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας έχει αυξηθεί σημαντικά και διαρκώς αυξάνεται. Οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν, επομένως, μία πραγματικότητα που καθιστά επιτακτική τη διερεύνηση θεμάτων, τα οποία άπτονται της εκπαίδευσής τους. Γι' αυτό και η έρευνα για τον προσδιορισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να ειπωθούν τα προβλήματα, οι συμπεριφορές, οι αιτίες, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στη σχολική τους πορεία και εξέλιξη. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα μπορούν να συμβάλουν σε μία συνειδητή προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης διδασκαλίας προς τους μαθητές αυτούς. Άλλωστε, οι απόψεις τους μπορούν να γίνουν η βάση για περαιτέρω διερεύνηση διαφόρων θεμάτων που σχετίζονται με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία τους και των προβλημάτων που αυτοί αντιμετωπίζουν.

4.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας θέτει ως κύριο σκοπό την ομαλή ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών χωρίς διαχωρισμούς. Δεδομένου ότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης στην οποία συντελείται η πρώτη ουσιαστική επαφή των παιδιών με το ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου αποτελούν το καταλληλότερο δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας, με σκοπό τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα ωφελείται από τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά. Φυσικά καθοριστική σημασία στην οικοδόμηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος διαδραματίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Για να πετύχει, όμως, το εγχείρημα της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθίσταται επιτακτική ανάγκη ο προσδιορισμός όλων των ζητημάτων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την πορεία, την επίδοση και την εν γένει παρουσία στον σχολικό χώρο των μαθητών αυτών. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, της οποίας τα αποτελέσματα θα αποτελέσουν κίνητρο για παραπέρα μελέτη, εξοπλίζοντάς μας με υλικό και συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

4.5 Μεθοδολογία

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Καθορίστηκε εξ' αρχής τόσο το δείγμα των εκπαιδευτικών όσο και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και της στατιστικής ανάλυσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική.

4.5.1 Ερευνητικό Εργαλείο – Το ερωτηματολόγιο

Για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και μόνο μία ανοιχτού τύπου. Μπροστά από κάθε ομάδα ερωτηματολογίων που διανεμήθηκε σε κάθε σχολείο προπορευόταν ένα μικρό κείμενο, το οποίο πληροφορούσε τα υποκείμενα της έρευνας για τον σκοπό διεξαγωγής της, ενώ παράλληλα διαβεβαίωνε ότι διασφάλιζε την ανωνυμία όσων συμμετείχαν σε αυτή. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η συμπλήρωσή του από επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα και να είναι σε τέτοια μορφή που να προσφέρονται για στατιστική ανάλυση.

Στα πλαίσια της έρευνας διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, εκ των οποίων συλλέχτηκαν και αναλύθηκαν 150.

Ως γνωστόν, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα πολύ διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων και μία μελέτη μπορεί να βασιστεί στη σωστή καταχώριση και κωδικοποίηση των πληροφοριών που καταγράφει. Η κατασκευή του απορρέει από τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δομείται στους παρακάτω άξονες:

1. Παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο
2. Σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών
3. Εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με το σχολείο
4. Εκπαιδευτικές/Διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν δέκα ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα πτυχία που κατέχουν, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε τάξεις με πολύγλωσσους μαθητές/ τάξεις υποδοχής/ διαπολιτισμικά σχολεία, την κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και τη σχετική επιθυμία τους για συμμετοχή τους σε ανάλογα σεμινάρια ή επιμόρφωση. Σε μία ερώτηση ζητήθηκε επιπλέον διευκρίνηση για το αν έχουν κι άλλες σπουδές πέρα από αυτές που σημειώνονταν στο ερωτηματολόγιο και ποιες είναι αυτές.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν για το ποσοστό που

αντιπροσωπεύουν αυτοί στην τάξη τους, για τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν, καθώς επίσης για το αν θεωρούν πλεονέκτημα ή μειονέκτημα την παρουσία τους στην τάξη.

Στο τρίτο μέρος υπήρχαν πέντε ερωτήσεις σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιους τομείς και διδακτικά αντικείμενα αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές και τι είδους δυσκολίες έχουν στις τέσσερις βασικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

Το τέταρτο μέρος περιελάμβανε τέσσερα ερωτήματα που αφορούσαν παραμέτρους σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων των μαθητών αυτών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως βαθμός και συχνότητα στήριξης και βοήθειας προς τα παιδιά τους και επικοινωνίας με τον δάσκαλο για ενημέρωση και συζήτηση μαζί του.

Στο τελευταίο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προτείνουν και να ιεραρχήσουν διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές από αυτές που τους δόθηκαν για την αποτελεσματικότερη γλωσσική εκπαίδευση και εξέλιξη των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών καθώς επίσης και προτάσεις και διδακτικές μεθόδους και πρακτικές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Τέλος, υπήρχε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, προκειμένου να σημειώσουν τις δικές τους πρακτικές που εφαρμόζουν ή έχουν υπ' όψη ειδικά στους μαθητές της ιδιαίτερης περιοχής της Θράκης, όπου ζουν και εργάζονται. Όμως, η ερώτηση αυτή δεν απαντήθηκε από ικανοποιητικό μέρος του δείγματος.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις εάν και όπου υπήρχαν, και μετά την παρέλευση δύο εβδομάδων συλλέχθηκαν από την ίδια. Αντίγραφο του ερωτηματολογίου διατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα.

4.5.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας-Συλλογή δεδομένων

Έγινε επιλογή του δείγματος με τυχαία δειγματοληψία, με μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό φοιτούντων δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών σε διάφορες τάξεις. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στον διευθυντή του κάθε σχολείου κατόπιν συνεννόησης μαζί μου, ο οποίος ανέλαβε τη διανομή και μετέπειτα συγκέντρωσή τους, με παράκληση οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ανεπηρέαστοι από εξωγενείς παράγοντες και με απόλυτη ειλικρίνεια ή συχνά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Μετά τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων και τα δεδομένα περάστηκαν σε υπολογιστή με σκοπό τη στατιστική ανάλυσή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2015.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με το λογισμικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).

4.5.3 Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων

Με βάση τη δομή του ερωτηματολογίου και την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν οι εξής τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες:

1. Παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο
2. Σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών
3. Εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με το σχολείο
4. Εκπαιδευτικές/Διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών

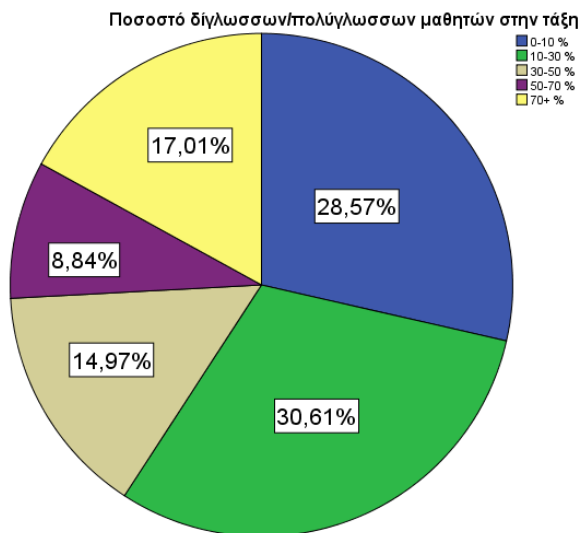
5.1.1 Θεματικός Άξονας 1: Παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο

Στον πρώτο θεματικό άξονα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εν γένει παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο. Περιλαμβάνει τέσσερα γενικά ερωτήματα και αρκετά υποερωτήματα και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε πενταβάθμια κλίμακα (ελάχιστα-λίγο-μέτρια-πολύ-πέρα πολύ), πλην του πρώτου ερωτήματος που ζητούσε ποσοστό. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν.

Στην ερώτηση «Τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη σας;» το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας, το 30,6 %, δήλωσε ότι το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη τους κυμαίνεται από 10-30 % (45 άτομα). Με μικρή διαφορά παρατηρείται το αμέσως επόμενο ποσοστό των πολύγλωσσων μαθητών 0-10 %, 42 εκπαιδευτικοί το δήλωσαν, σε ποσοστό 28,6 %. Πιο σπάνια παρουσιάζονται τα ποσοστά 30-50 %, 50-70 % και 70 % και παραπάνω, με 22, 13 και 25 εκπαιδευτικούς να τα δηλώνουν αντίστοιχα. Τα τελευταία ποσοστά, όπως φαίνονται και από την πίτα, με τη σειρά που αναφέρονται είναι 15 %, 8,8 % και 17 %. 3 άτομα δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα. (Πίνακας)

Τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη σας;	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-10 %	42	28
10-30 %	45	30
30-50 %	22	14,7
50-70 %	13	8,7
70 % +	25	16,7
Χωρίς στοιχεία	3	2
Σύνολο	150	100

Πίνακας: Ποσοστό των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη



Σχήμα: Ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη

Στην επόμενη ερώτηση «Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;» οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις επιλογές τους (ελάχιστα-λίγο-μέτρια-πολύ-πάρα πολύ). Συγκεκριμένα, η πιο διαδεδομένη συμπεριφορά/χαρακτηριστικό που παρατηρείται στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές σε έντονο βαθμό είναι η διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Ακολουθεί η διάθεση-ενδιαφέρον για το μάθημα των Μαθηματικών, η διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους και η συμμετοχή σε δραστηριότητες. Δε φαίνεται αυτοί οι μαθητές να παρουσιάζουν ή παρουσιάζουν λίγο την απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους, την απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς, την εμπλοκή σε διενέξεις και την αδιαφορία-παθητικότητα. (Πίνακας)

Πιο συγκεκριμένα, το χαρακτηριστικό *Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας* το παρατηρεί μέτρια η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 54,9 % και 79 αναφορές. 33 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το παρατηρούν πολύ, ποσοστό 22,9 % και 27 λίγο, ποσοστό 18,8 %. Πάρα πολύ δήλωσαν 4 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 2,8 %. Τέλος, μόλις 1 θεωρεί ότι η διάθεση αυτή υπάρχει ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Το χαρακτηριστικό *Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα των Μαθηματικών* το παρατηρεί ελάχιστα και πάλι μόλις 1 εκπαιδευτικός σε ποσοστό 0,7 %, λίγο 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3,5 %, μέτρια 54 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 37,5 %. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 50 % και 72 αναφορές. Τέλος, πολύ λίγοι, 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 8,3 % δήλωσαν ότι παρατηρούν αυτό το χαρακτηριστικό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές πάρα πολύ.

Την *ανάληψη πρωτοβουλιών* από μέρους των μαθητών αυτών την παρατηρούν μέτρια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43,5 % και 64 αναφορές. Επίσης, ένας αρκετά

μεγάλος αριθμός την παρατηρεί λίγο, 43 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 29,3 %. Λιγότεροι σε ποσοστό 19,7 % δήλωσαν πολύ, 29 αναφορές. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά στις επιλογές ελάχιστα και πάρα πολύ, 4,8 % και 2,7 % αντίστοιχα, με μόλις 7 και 4 εκπαιδευτικούς να τις δηλώνουν.

Συστολή-Αδιαφορία στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρατηρούν ελάχιστα 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 8,3 % και λίγο 37 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 25,7 %. Το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε μέτρια, 39,6 % και 57 εκπαιδευτικοί. 37 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 25,7 % δήλωσαν πολύ και τέλος μόλις 1 εκπαιδευτικός σε ποσοστό 0,7 % δήλωσε ότι παρατηρεί αυτό το χαρακτηριστικό πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Το ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές *διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους* το παρατηρεί πολύ η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 43,8 % και 64 αναφορές. Επίσης, ότι συμβαίνει μέτρια το παρατηρούν αρκετοί εκπαιδευτικοί, ποσοστό 37 % και 54 αναφορές. Λίγο δήλωσαν 16 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 11 %, ενώ πάρα πολύ 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 8,2 %. Ότι συμβαίνει ελάχιστα δεν το δήλωσε κανένας.

Το ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές *διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους* το παρατηρούν ελάχιστα και λίγο μόλις 6 εκπαιδευτικοί, 3 και 3 αντίστοιχα, σε ποσοστό 4 % συνολικά. Η μεγαλύτερη πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμβαίνει πολύ, ποσοστό 52,4 % και 77 αναφορές. Μέτρια δήλωσαν 32 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 21,8 %, και πάρα πολύ ακριβώς ο ίδιος αριθμός.

Την *αδιαφορία-παθητικότητα* από μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών η μεγαλύτερη πλειονότητα την παρατηρεί μέτρια, ποσοστό 40,4 % και 59 αναφορές. Σε ποσοστό 26,7 % και 39 εκπαιδευτικοί την παρατηρούν λίγο. 25 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 17,1 % δήλωσαν πολύ, ενώ 23 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15,8 % δήλωσαν ελάχιστα. Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι έχουν αυτό το χαρακτηριστικό οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές πάρα πολύ.

Τη *δημιουργία φασαρίας-συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος* μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών την παρατηρεί να συμβαίνει μέτρια από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, σε ποσοστό 30,6 % και 45 αναφορές. Όμως, ότι συμβαίνει λίγο και πολύ δήλωσε ένας εξίσου μεγάλος αριθμός. Συγκεκριμένα, λίγο δήλωσαν 40 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 27,2 % και πολύ 39 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26,5 %. Αρκετά λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβαίνει ελάχιστα, ποσοστό 12,2 % και 18 αναφορές. Τέλος, ότι η τακτική αυτή συμβαίνει πάρα πολύ δήλωσαν μόλις 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3,4 %.

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών σε δραστηριότητες φαίνεται να παρατηρείται πολύ σε ποσοστό 44,1 % (64 αναφορές) ή μέτρια σε ποσοστό 37,9 % (55 αναφορές). Λίγο δήλωσαν 19 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 13,1 %. Τέλος, τα ποσοστά είναι πολύ μικρά στους άλλους δύο βαθμούς συμφωνίας, καθώς 5 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3,4 % δήλωσαν πάρα πολύ και μόλις 2 σε ποσοστό 1,4 % θεωρούν ότι η συμμετοχή αυτών των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες παρατηρείται ελάχιστα.

Η απροθυμία συνεργασίας τους με τους γηγενείς παρατηρείται ελάχιστα από 55 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 37,2 %. Εξίσου ένας μεγάλος αριθμός την παρατηρεί μέτρια σε ποσοστό 33,1 % και 49 αναφορές. Λίγο δήλωσαν 34 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 23 %, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός, 10 εκπαιδευτικοί, δήλωσε ότι συμβαίνει πολύ, ποσοστό 6,8 %. Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι η απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρατηρείται πάρα πολύ.

Περίπου ίδια είναι και η κατάσταση όσον αφορά την απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτή παρατηρείται ελάχιστα σε ποσοστό 38,1 % και 56 αναφορές. 45 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρατηρείται λίγο σε ποσοστό 30,6 % και 35 ότι παρατηρείται μέτρια σε ποσοστό 23,8 %. Ένας πολύ μικρός αριθμός, το 7,5 % των εκπαιδευτικών, δήλωσε ότι συμβαίνει πολύ (11 αναφορές), ενώ πάρα πολύ δε δήλωσε κανένας.

Η διάκριση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για την καλή σχολική τους επίδοση παρατηρείται μέτρια από τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 43, 8 % και 64 αναφορές. Όμως, ένας αρκετά σημαντικός αριθμός δήλωσε ότι παρατηρείται λίγο σε ποσοστό 28,8 %, 42 εκπαιδευτικοί. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρατηρείται πολύ σε ποσοστό 17,1 % και 25 αναφορές. Τέλος, λίγοι ήταν αυτοί που πιστεύουν ότι η διάκριση αυτή συμβαίνει ελάχιστα, 15 αναφορές και ποσοστό 10,3 %. Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό *Εμπλοκή σε διενέξεις* παρατηρείται μέτρια από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ποσοστό 44,7 % και 63 αναφορές. 33 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ελάχιστα, ποσοστό 23,4 % και 23 λίγο, ποσοστό 16,3 %. Αρκετά λιγότεροι θεωρούν ότι οι εμπλοκές σε διενέξεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών γίνονται πολύ, ποσοστό 13,5 % και 19 αναφορές. Τέλος, μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πάρα πολύ, ποσοστό 2,1 %.

Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο (έγκυρα)

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας	1	0,7	27	18,8	79	54,9	33	22,9	4	2,8	14	10
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών	1	0,7	5	3,5	54	37,5	72	50	12	8,3	14	10
Ανάληψη πρωτοβουλιών	7	4,8	43	29,3	64	43,5	29	19,7	4	2,7	14	10
Συστολή-Αδιαφορία	12	8,3	37	25,7	57	39,6	37	25,7	1	0,7	14	10
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους	0	0	16	11	54	37	64	43,8	12	8,2	14	10
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους	3	2	3	2	32	21,8	77	52,4	32	21,8	14	10
Αδιαφορία-Παθητικότητα	23	15,8	39	26,7	59	40,4	25	17,1	0	0	14	10
Δημιουργία φασαρίας-Συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος	18	12,2	40	27,2	45	30,6	39	26,5	5	3,4	14	10
Συμμετοχή σε δραστηριότητες	2	1,4	19	13,1	55	37,9	64	44,1	5	3,4	14	10
Απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς	55	37,2	34	23	49	33,1	10	6,8	0	0	14	10
Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους	56	38,1	45	30,6	35	23,8	11	7,5	0	0	14	10
Διάκριση για την καλή σχολική τους επίδοση	15	10,3	42	28,8	64	43,8	25	17,1	0	0	14	10
Εμπλοκή σε διενέξεις	33	23,4	23	16,3	63	44,7	19	13,5	3	2,1	14	10

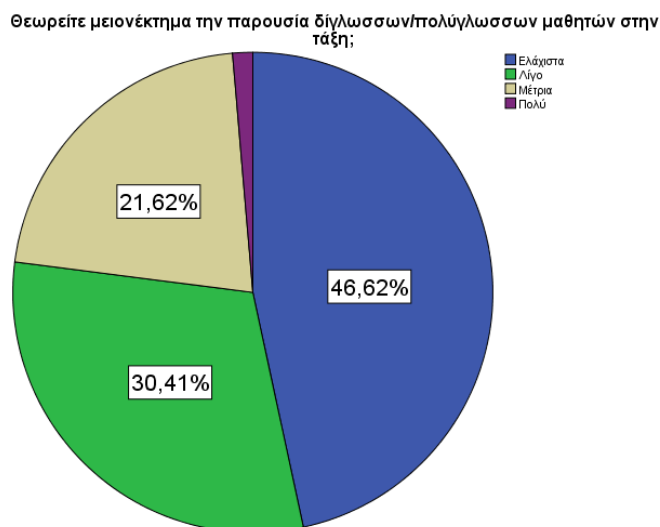
Πίνακας: Συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

Στην τρίτη ερώτηση «Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;» μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (69 άτομα) θεωρούν ελάχιστα μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη, σε ποσοστό 46,6 %. Ένα επίσης αρκετά μεγάλο ποσοστό, το 30,4 % τη θεωρεί λίγο

μειονέκτημα (45 άτομα). Το 21,6 % των εκπαιδευτικών δήλωσε την επιλογή «μέτρια» (32 άτομα) και τέλος, μόλις 2 εκπαιδευτικοί από τους 148 κρίνουν ότι η παρουσία τέτοιων μαθητών στην αίθουσα αποτελεί πολύ μεγάλο μειονέκτημα για τη διδασκαλία και την εν γένει δυναμική της τάξης. Η επιλογή «Πάρα πολύ» δε σημειώθηκε από κανέναν, ενώ 2 εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν καμία γνώμη. (Πίνακας)

	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;	69	46	45	30	32	21,3	2	1,3	0	0	148	98,7

Πίνακας: Βαθμός που κρίνεται ως μειονέκτημα η παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη



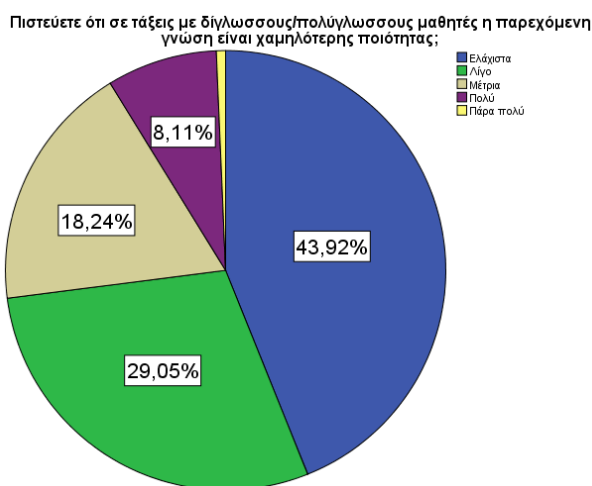
Σχήμα: Βαθμός που κρίνεται ως μειονέκτημα η παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη

Στο τέταρτο και τελευταίο ερώτημα του πρώτου θεματικού άξονα «Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;» οι εκπαιδευτικοί πάλι κλήθηκαν να εκφράσουν τις στάσεις τους πάνω στο θέμα στην ίδια κλίμακα. Ειδικότερα, λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς και πάλι (65 άτομα) πιστεύουν ελάχιστα ότι η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 43,9 %. Το 29,1 % το πιστεύει λίγο (43

άτομα). Μέτρια δήλωσαν 27 άτομα, ποσοστό 18,2 % και πολύ 12 άτομα, ποσοστό 8,1 %. Μόνο 1 εκπαιδευτικός ήταν απόλυτος και θεωρεί ότι η παρεχόμενη γνώση είναι σαφώς πάρα πολύ χαμηλότερης ποιότητας σε σχέση με το αν δεν υπήρχαν δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές μέσα στην τάξη. Δύο εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν καμία γνώμη. (Πίνακας)

	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;	65	43,3	43	28,7	27	18,2	12	8,1	1	0,7	148	98,7

Πίνακας: Βαθμός που θεωρείται ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας



Σχήμα: Βαθμός που θεωρείται ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας

Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών

A) Ως προς το φύλο σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον πρώτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς σε μικρό αριθμό από αυτά.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά το ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, μόνο το 4,3 % των αντρών έναντι 40,6 % των γυναικών εκπαιδευτικών έχουν στην τάξη τους ποσοστό έως 10 % δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. Αντιθέτως, μόνο το 6,3 % των γυναικών δηλώνει ότι έχει στην τάξη πάνω από 70 % δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές έναντι 32,6 % για τους άντρες. Η παραπάνω αναντιστοιχία αποτυπώνεται στο τεστ ανεξαρτησίας χ^2 ($\chi^2 = 35,55$, $df=4$, $p=0,000$), ενώ η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή εξάρτηση μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού και του ποσοστού των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($V=0,5$).

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;» παρατηρήθηκαν τα εξής στοιχεία. Ειδικότερα, στο ερώτημα σχετικά με το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της γλώσσας δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=4,696$, $df=4$, $p=0,32$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία αντρών και γυναικών δηλώνει ότι υπάρχει μέτριο ενδιαφέρον (48,9 % και 58,9 % αντίστοιχα), ενώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει ελάχιστο ενδιαφέρον (0 % για τους άντρες έναντι 1,1 % για τις γυναίκες).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα σχετικά με το ενδιαφέρον των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για το μάθημα των μαθηματικών. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2 = 4,719$, $df=4$, $p=0,317$). Εδώ όμως η πλειοψηφία δηλώνει ότι υπάρχει πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα (45,5 % για τους άντρες και 53,1 % για τις γυναίκες). Και εδώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει ελάχιστο ενδιαφέρον (0 % για τους άντρες έναντι 1 % για τις γυναίκες).

Όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, επίσης δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=8,659$, $df=4$, $p=0,07$). Η πλειοψηφία δηλώνει ότι παρατηρεί αυτή τη συμπεριφορά σε μέτριο βαθμό (50 % για τους άντρες και 38,1 % για τις γυναίκες).

Στην ερώτηση για το κατά πόσο παρατηρείται συστολή/αδιαφορία από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε

άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Και πάλι, η πλειοψηφία δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμπεριφορά αυτή σε μέτριο βαθμό (38,6 % των αντρών και 40 % των γυναικών), ενώ κανένας άντρας εκπαιδευτικός δε δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμπεριφορά πάρα πολύ και μόλις 1 γυναίκα την παρατηρεί.

Όσον αφορά τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους επίσης δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,063$, $df=4$, $p=0,281$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως το 35,6 % των αντρών και το 49,5 % των γυναικών παρατηρεί τη συμπεριφορά αυτή πολύ, ενώ κανένας δεν παρατηρεί τη συμπεριφορά σε ελάχιστο βαθμό.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν στο ερώτημα σχετικά με τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,063$, $df=4$, $p=0,281$). Η πλειοψηφία τόσο αντρών όσο και γυναικών δηλώνει ότι παρατηρεί πολύ φιλικές σχέσεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους (48,9 % και 55,7 % αντίστοιχα).

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορία-παθητικότητα εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών επίσης δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=0,986$, $df=3$, $p=0,805$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 43,2 % των αντρών και το 40,2 % των γυναικών εκπαιδευτικών παρατηρούν σε μέτριο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά, ενώ κανένας δεν την παρατηρεί πάρα πολύ.

Ούτε στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρείται δημιουργία φασαρίας και συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=8,458$, $df=4$, $p=0,076$). Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων δηλώνουν ότι παρατηρούν αυτή τη συμπεριφορά πάρα πολύ (2,2 % των αντρών και 4,1 % των γυναικών).

Το φύλο του εκπαιδευτικού δε δείχνει να επηρεάζει ούτε τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν συμμετοχή σε δραστηριότητες από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ($X^2=3,487$, $df=4$, $p=0,48$).

Αντιθέτως, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών στον βαθμό που παρατηρούν απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς εκ

μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($X^2=15,01$, $df=3$, $p=0,002$). Ενώ κανένας ούτε από τους άντρες ούτε από τις γυναίκες δεν παρατηρεί αυτή τη συμπεριφορά πάρα πολύ, ωστόσο το ποσοστό των γυναικών που την παρατηρούν σε ελάχιστο βαθμό είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο των αντρών (45,4 % έναντι 21,7 %).

Αντιθέτως, στο χαρακτηριστικό της απροθυμίας συνεργασίας με δίγλωσσους δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=7,056$, $df=3$, $p=0,07$). Και εδώ κανένας εκπαιδευτικός ανεξαρτήτως φύλου δεν παρατηρεί τη συμπεριφορά αυτή πάρα πολύ.

Σημαντική, όμως, είναι η διαφοροποίηση μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά τον βαθμό διάκρισης για την καλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($X^2=9,369$, $df=3$, $p=0,025$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, οι γυναίκες δηλώνουν ότι παρατηρούν καλή επίδοση ελάχιστα σε ποσοστό 15,6 % έναντι 0 % των αντρών. Παρόμοια είναι όμως τα ποσοστά των δύο φύλων (42,2 % και 42,7 %) που δηλώνουν ότι παρατηρούν διάκριση λόγω καλής σχολικής επίδοσης σε μέτριο βαθμό.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό που παρατηρείται εμπλοκή σε διενέξεις από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=6,538$, $df=4$, $p=0,162$). Όπως φαίνεται στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των απαντήσεων και των δύο φύλων βρίσκεται στη μέση της κλίμακας Likert (59,1 % των αντρών και 37,6 % των γυναικών).

Τέλος, ούτε στις δύο τελευταίες ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;» το αποτέλεσμα του τεστ ανεξαρτησίας είναι $X^2=1,205$, $df=3$, $p=0,752$, ενώ στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;» το αποτέλεσμα της ανάλυσης δίνει $X^2=6,408$, $df=4$, $p=0,171$. Και στις δύο περιπτώσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων δηλώνει ότι συμφωνεί ελάχιστα ή λίγο με τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη σας;							
Δηλώσεις Φύλο	Ποσοστά					Στατιστική σημαντικότητα	
	0-10 %	10-30 %	30-50 %	50-70 %	70 % +	χ^2	Cramer's V
Αντρες	2	20	8	1	15	$\chi^2 = 35,55,$ $df=4,$ $p=0,000$	V = 0,5
%	4,3	43,5	17,4	2,2	32,6		
Γυναίκες	39	25	14	12	6		
%	40,6	26	14,6	12,5	6,3		
Σύνολο	41	45	22	13	21		
%	28,9	31,7	15,5	9,2	14,8		

Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας							
Αντρες	0	9	22	11	3	$\chi^2 = 4,696,$ $df=4,$ $p=0,32$	V=0,183
%	0	20	48,9	24,4	6,7		
Γυναίκες	1	18	56	19	1		
%	1,1	18,9	58,9	20	1,1		
Σύνολο	1	27	78	30	4		
%	0,7	19,3	55,7	21,4	2,9		
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών							
Αντρες	0	3	15	20	6	$\chi^2 = 4,719,$ $df=4,$ $p=0,317$	V=0,184
%	0	6,8	34,1	45,5	13,6		
Γυναίκες	1	2	36	51	6		
%	1	2,1	37,5	53,1	6,3		
Σύνολο	1	5	51	71	12		
%	0,7	3,6	36,4	50,7	8,6		

Ανάληψη πρωτοβουλιών							
Άντρες	0	13	23	7	3	$\chi^2 = 8,659,$ $df=4,$ $p=0,07$	V=0,246
%	0	28,3	50	15,2	6,5		
Γυναίκες	7	30	37	22	1		
%	7,2	30,9	38,1	22,7	1		
Σύνολο	7	43	60	29	4		
%	4,9	30,1	42	20,3	2,8		
Συστολή-Αδιαφορία							
Άντρες	3	9	17	15	0	$\chi^2 = 2,962,$ $df=4,$ $p=0,564$	V=0,146
%	6,8	20,5	38,6	34,1	0		
Γυναίκες	9	26	38	21	1		
%	9,5	27,4	40	22,1	1,1		
Σύνολο	12	35	55	36	1		
%	8,6	25,2	39,6	25,9	0,7		
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους							
Άντρες	0	7	19	16	3	$\chi^2 = 3,855,$ $df=3,$ $p=0,278$	V=0,165
%	0	15,6	42,2	35,6	6,7		
Γυναίκες	0	8	32	48	9		
%	0	8,2	33	49,5	9,3		
Σύνολο	0	15	51	64	12		
%	0	10,6	35,9	45,1	8,5		
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους							
Άντρες	2	2	11	22	8	$\chi^2 = 5,063,$ $df=4,$ $p=0,281$	V=0,189
%	4,4	4,4	24,4	48,9	17,8		
Γυναίκες	1	1	17	54	24		
%	1	1	17,5	55,7	24,7		
Σύνολο	3	3	28	76	32		
%	2,1	2,1	19,7	53,5	22,5		
Αδιαφορία-Παθητικότητα							
Άντρες	6	10	19	9	0	$\chi^2 = 0,986,$	V=0,084

%	13,6	22,7	43,2	20,5	0	df=3, p=0,805	
Γυναίκες	17	26	39	15	0		
%	17,5	26,8	40,2	15,5	0		
Σύνολο	23	36	58	24	0		
%	16,3	25,5	41,1	17	0		
Δημιουργία φασαρίας-Συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος							
Άντρες	7	9	10	19	1	$\chi^2 = 8,458$, df=4, p=0,076	V=0,243
%	15,2	19,6	21,7	41,3	2,2		
Γυναίκες	11	31	31	20	4		
%	11,3	32	32	20,6	4,1		
Σύνολο	18	40	41	39	5		
%	12,6	28	28,7	27,3	3,5		
Συμμετοχή σε δραστηριότητες							
Άντρες	0	5	21	16	2	$\chi^2 = 3,487$, df=4, p=0,48	V=0,157
%	0	11,4	47,7	36,4	4,5		
Γυναίκες	2	14	33	45	3		
%	2,1	14,4	34	46,4	3,1		
Σύνολο	2	19	54	61	5		
%	1,4	13,5	38,3	43,3	3,5		
Απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς							
Άντρες	10	18	13	5	0	$\chi^2 = 15,01$, df=3, p=0,002	V=0,324
%	21,7	39,1	28,3	10,9	0		
Γυναίκες	44	14	34	5	0		
%	45,4	14,4	35,1	5,2	0		
Σύνολο	54	32	47	10	0		
%	37,8	22,4	32,9	7	0		
Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους							
Άντρες	11	20	11	4	0	$\chi^2 = 7,056$, df=3, p=0,07	V=0,223
%	23,9	43,5	23,9	8,7	0		
Γυναίκες	44	25	20	7	0		

%	45,8	26	20,8	7,3	0		
Σύνολο	55	45	31	11	0		
%	38,7	31,7	21,8	7,7	0		
Διάκριση για την καλή σχολική τους επίδοση							
Άντρες	0	18	19	8	0	$\chi^2 = 9,369,$ $df=3,$ $p=0,025$	V=0,258
%	0	40	42,2	17,8	0		
Γυναίκες	15	24	41	16	0		
%	15,6	25	42,7	16,7	0		
Σύνολο	15	42	60	24	0		
%	10,6	29,8	42,6	17	0		
Εμπλοκή σε διενέξεις							
Άντρες	7	4	26	6	1	$\chi^2 = 6,538,$ $df=4,$ $p=0,162$	V=0,218
%	15,9	9,1	59,1	13,6	2,3		
Γυναίκες	26	17	35	13	2		
%	28	18,3	37,6	14	2,2		
Σύνολο	33	21	61	19	3		
%	24,1	15,3	44,5	13,9	2,2		

Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Άντρες	23	14	6	0	0	$\chi^2 = 1,205,$ $df=3,$ $p=0,752$	V=0,092
%	50	30,4	19,6	0	0		
Γυναίκες	46	27	22	2	0		
%	47,4	27,8	22,7	2,1	0		
Σύνολο	69	41	31	2	0		
%	48,3	28,7	21,7	1,4	0		

Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι

χαμηλότερης ποιότητας;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Αντρες	19	19	5	3	0	$\chi^2 = 6,408,$ $df=4,$ $p=0,171$	V=0,212
%	41,3	41,3	10,9	6,5	0		
Γυναίκες	45	22	20	9	1		
%	46,4	22,7	20,6	9,3	1		
Σύνολο	64	41	25	12	1		
%	44,8	28,7	17,5	8,4	0,7		

B) Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον πρώτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία σε κάποια από αυτά.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά το ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=9,419$, $df=4$, $p=0,051$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 28,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 31,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 16 ετών δηλώνει ότι έχει στην τάξη του ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών έως 10 %. Αντιθέτως, μόνο το 11,5 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι έχει στην τάξη 50-70 % ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών έναντι 8,3 % για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 16 ετών. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει μέτρια εξάρτηση μεταξύ της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και του ποσοστού των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη (V=0,269).

Στο ερώτημα σχετικά με το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της γλώσσας δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=3,048$, $df=3$, $p=0,384$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και άνω των 16 ετών δηλώνει ότι

υπάρχει μέτριο ενδιαφέρον (50 % και 59,3 % αντίστοιχα), ενώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει πάρα πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών (4,4 % για εκπαιδευτικούς με 6-15 έτη προϋπηρεσίας έναντι 1,7 % για εκπαιδευτικούς με εμπειρία άνω των 16 ετών).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα σχετικά με το ενδιαφέρον των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για το μάθημα των μαθηματικών. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=4,29$, $df=4$, $p=0,368$). Εδώ όμως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι υπάρχει πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών (47,8 % για αυτούς με προϋπηρεσία 6-15 ετών και 61 % για προϋπηρεσία άνω των 16 ετών). Και εδώ πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει λίγο ενδιαφέρον για το μάθημα (2,9 % για εκπαιδευτικούς με 6-15 έτη προϋπηρεσίας έναντι 1,7 % για εκπαιδευτικούς με εμπειρία άνω των 16 ετών).

Αντιθέτως, όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=16,94$, $df=4$, $p=0,002$). Ενώ κανένας εκπαιδευτικός με εμπειρία άνω των 16 ετών δε δηλώνει ότι παρατηρεί ανάληψη πρωτοβουλιών σε ελάχιστο βαθμό, το ποσοστό στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 6-15 ετών αγγίζει το 7,1 %. Επίσης, το 28,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί πολύ την ανάληψη πρωτοβουλιών από δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές έναντι ποσοστού 11,7 % για εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει πολύ ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της ανάληψης πρωτοβουλιών από δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ($V=0,361$).

Στην ερώτηση για το αν παρατηρείται συστολή/αδιαφορία στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=2,526$, $df=4$, $p=0,64$). Η πλειοψηφία δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμπεριφορά σε μέτριο βαθμό (42,6 % για εκπαιδευτικούς με 6-15 έτη εμπειρίας έναντι 42,4 % για εκπαιδευτικούς με εμπειρία άνω των 16 ετών).

Όσον αφορά τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους επίσης δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=2,925$, $df=3$, $p=0,403$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 46,4 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία 6-15 ετών και το 40 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία άνω των 16 χρόνων παρατηρούν τη συμπεριφορά πολύ.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα που προκύπτουν στο ερώτημα σχετικά με τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=7,677$, $df=4$, $p=0,104$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρατηρεί πολύ φιλικές σχέσεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές (48,6 % για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 6-15 ετών και 58,3 % για αυτούς με μεγαλύτερη).

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορία-παθητικότητα εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών επίσης δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=3,874$, $df=3$, $p=0,275$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 47,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 35,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών παρατηρεί σε μέτριο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά, ενώ κανένας δεν την παρατηρεί πάρα πολύ.

Αντιθέτως, όσον αφορά τη δημιουργία φασαρίας και την ύπαρξη συνομιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=18$, $df=4$, $p=0,001$). Ενώ το 34,3 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία 6-15 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί πολύ τη δημιουργία φασαρίας, το 38,3 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί τη δημιουργία φασαρίας λίγο. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει πολύ ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της δημιουργίας φασαρίας και ύπαρξης συνομιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($V=0,372$).

Επίσης, όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρατηρούνται και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=10,74$, $df=4$, $p=0,03$). Ενώ το 7,1 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία 6-15 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμμετοχή σε δραστηριότητες σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, κανένας εκπαιδευτικός με εμπειρία άνω των 16 ετών δε δηλώνει ότι παρατηρεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης το 28,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί συμμετοχή σε δραστηριότητες σε μέτριο βαθμό, ενώ για τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία το αντίστοιχο ποσοστό ανεβαίνει στο 46,7 %. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει σχετικά ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της συμμετοχής σε δραστηριότητες εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($V=0,287$).

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=1,442$, $df=3$, $p=0,696$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 44,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 34,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών παρατηρεί σε ελάχιστο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά, ενώ κανένας δεν την παρατηρεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους δίγλωσσους δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=6,655$, $df=4$, $p=0,084$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 40 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 28,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών παρατηρεί σε ελάχιστο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά, ενώ κανένας δεν την παρατηρεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Σημαντική, όμως, είναι η διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία όσον αφορά τη διάκριση για την καλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($X^2=9,087$, $df=3$, $p=0,028$). Ενώ το 14,5 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία 6-15 ετών δηλώνει ότι παρατηρεί διάκριση λόγω επίδοσης σε ελάχιστο βαθμό, μόλις το 3,3 % των εκπαιδευτικών με εμπειρία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι την παρατηρεί σε ελάχιστο βαθμό. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει σχετικά ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της διάκρισης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών λόγω καλής σχολικής επίδοσης ($V=0,265$).

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί εμπλοκή σε διενέξεις εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=0,953$, $df=4$, $p=0,917$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 44,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 44,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών παρατηρεί σε μέτριο βαθμό αυτή τη συμπεριφορά.

Τέλος, ούτε στα δύο τελευταία ερωτήματα του πρώτου θεματικού άξονα δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;» το αποτέλεσμα του τεστ ανεξαρτησίας είναι $X^2=3,656$, $df=3$, $p=0,301$, ενώ στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;» το

αποτέλεσμα της ανάλυσης δίνει $X^2=1,806$, $df=4$, $p=0,771$. Και στις δύο περιπτώσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών προϋπηρεσίας δηλώνει ότι συμφωνεί ελάχιστα με τα αντίστοιχα ερωτήματα.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη σας;							
Δηλώσεις Έτη υ- πηρεσίας	Ποσοστά					Στατιστική σημαντικότητα	
	0-10 %	10-30 %	30-50 %	50-70 %	70 % +	χ^2	Cramer's V
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 9,419$, $df=4$, $p=0,051$	V=0,269
%	0	0	0	0	0		
6-15	20	13	15	8	14		
%	28,6	18,6	21,4	11,4	20		
16 +	19	23	5	5	8		
%	31,7	38,3	8,3	8,3	13,3		
Σύνολο	39	36	20	13	22		
%	30	27,7	15,4	10	16,9		

Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;							
Δηλώσεις Έτη υ- πηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,048$, $df=3$, $p=0,384$	V=0,155
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	11	34	20	3		
%	0	16,2	50	29,4	4,4		
16 +	0	12	35	11	1		
%	0	20,3	59,3	18,6	1,7		

Σύνολο	0	23	69	31	4		
%	0	18,1	54,3	24,4	3,1		
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,29,$ $df=4,$ $p=0,368$	V=0,183
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	2	24	33	9		
%	1,4	2,9	34,8	47,8	13		
16 +	0	1	19	36	3		
%	0	1,7	32,2	61	5,1		
Σύνολο	1	3	43	69	12		
%	0,8	2,3	33,6	53,9	9,4		
Ανάληψη πρωτοβουλιών							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 16,94,$ $df=4,$ $p=0,002$	V=0,361
%	0	0	0	0	0		
6-15	5	14	27	20	4		
%	7,1	20	38,6	28,6	5,7		
16 +	0	23	30	7	0		
%	0	38,3	50	11,7	0		
Σύνολο	5	37	57	27	4		
%	3,8	28,5	43,8	20,8	3,1		
Συστολή-Αδιαφορία							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 2,526,$ $df=4,$ $p=0,64$	V=0,141
%	0	0	0	0	0		
6-15	5	20	29	13	1		
%	7,4	29,4	42,6	19,1	1,5		
16 +	7	13	25	14	0		
%	11,9	22	42,4	23,7	0		
Σύνολο	12	33	54	27	1		
%	9,4	26	42,5	21,3	0,8		
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους							

1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 2,925,$ $df=3,$ $p=0,403$	V=0,151
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	8	22	32	7		
%	0	11,6	31,9	46,4	10,1		
16 +	0	6	27	24	3		
%	0	10	45	40	5		
Σύνολο	0	14	49	56	10		
%	0	10,9	38	43,4	7,8		
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,677,$ $df=4,$ $p=0,104$	V=0,243
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	3	17	34	16		
%	0	4,3	24,3	48,6	22,9		
16 +	3	0	10	35	12		
%	5	0	16,7	58,3	20		
Σύνολο	3	3	27	69	28		
%	2,3	2,3	20,8	53,1	21,5		
Αδιαφορία-Παθητικότητα							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,874,$ $df=3,$ $p=0,275$	V=0,173
%	0	0	0	0	0		
6-15	11	19	33	7	0		
%	15,7	27,1	47,1	10	0		
16 +	12	14	21	12	0		
%	20,3	23,7	35,6	20,3	0		
Σύνολο	23	33	54	19	0		
%	17,8	25,6	41,9	14,7	0		
Δημιουργία φασαρίας-Συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 18,$ $df=4,$ $p=0,001$	V=0,372
%	0	0	0	0	0		
6-15	11	17	15	24	3		

%	15,7	24,3	21,4	34,3	4,3		
16 +	6	23	25	6	0		
%	10	38,3	41,7	10	0		
Σύνολο	17	40	40	30	3		
%	13,1	30,8	30,8	23,1	2,3		
Συμμετοχή σε δραστηριότητες							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 10,74,$ $df=4,$ $p=0,03$	V=0,287
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	7	20	36	5		
%	2,9	10	28,6	51,4	7,1		
16 +	0	9	28	23	0		
%	0	15	46,7	38,3	0		
Σύνολο	2	16	48	59	5		
%	1,5	12,3	36,9	45,4	3,8		
Απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,442,$ $df=3,$ $p=0,696$	V=0,105
%	0	0	0	0	0		
6-15	31	13	21	5	0		
%	44,3	18,6	30	7,1	0		
16 +	21	12	23	5	0		
%	34,4	19,7	37,7	8,2	0		
Σύνολο	52	25	44	10	0		
%	39,7	19,1	33,6	7,6	0		
Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 6,655,$ $df=4,$ $p=0,084$	V=0,226
%	0	0	0	0	0		
6-15	28	17	18	7	0		
%	40	24,3	25,7	10	0		
16 +	23	24	12	1	0		
%	28,3	40	20	1,7	0		

Σύνολο	51	41	3	8	0		
%	39,2	31,5	23,1	6,2	0		
Διάκριση για την καλή σχολική τους επίδοση							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 9,087,$ $df=3,$ $p=0,028$	V=0,265
%	0	0	0	0	0		
6-15	10	21	23	15	0		
%	14,5	30,4	33,3	21,7	0		
16 +	2	17	33	8	0		
%	3,3	28,3	55	13,3	0		
Σύνολο	12	38	56	23	0		
%	9,3	29,5	43,4	17,8	0		
Εμπλοκή σε διενέξεις							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 0,953,$ $df=4,$ $p=0,917$	V=0,088
%	0	0	0	0	0		
6-15	19	9	31	9	2		
%	27,1	12,9	44,3	12,9	2,9		
16 +	13	10	24	6	1		
%	24,1	18,5	44,4	11,1	1,9		
Σύνολο	32	19	55	15	3		
%	25,8	15,3	44,4	12,1	2,4		

Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;							
Δηλώσεις Έτη υπη- ρηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,656,$ $df=3,$ $p=0,301$	V=0,167
%	0	0	0	0	0		
6-15	35	18	15	2	0		
%	50	25,7	21,4	2,9	0		

16 +	27	23	11	0	0		
%	44,3	37,7	18	0	0		
Σύνολο	62	41	26	2	0		
%	47,3	31,3	19,6	1,5	0		

Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,806,$ df=4, $p=0,771$	V=0,117
%	0	0	0	0	0		
6-15	31	18	15	5	1		
%	44,3	25,7	21,4	7,1	1,4		
16 +	26	17	11	7	0		
%	42,6	27,9	18	11,5	0		
Σύνολο	57	35	26	12	1		
%	43,5	26,7	19,8	9,2	0,8		

Γ) Ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον πρώτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει.

Στο πρώτο ερώτημα, που αφορά το ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις

δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ($\chi^2=30$, $df=4$, $p=0,000$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 17 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι έχει στην τάξη του ποσοστό δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών έως 10 %, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ανέρχεται στο 45,8 %. Επίσης, μόνο το 6,8 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει ότι έχει στην τάξη πάνω από 70 % δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές έναντι 23,9 % για τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς και του ποσοστού των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη. ($V=0,452$).

Στο ερώτημα σχετικά με το ενδιαφέρον των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για το μάθημα της γλώσσας δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει ($\chi^2=4,379$, $df=4$, $p=0,357$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι υπάρχει μέτριο ενδιαφέρον εκ μέρους των μαθητών αυτών (55,8 % για αυτούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και 53,4 % για αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα σχετικά με το ενδιαφέρον των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για το μάθημα των μαθηματικών. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($\chi^2=8,195$, $df=4$, $p=0,085$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 54,7 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει και το 43,1 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι υπάρχει πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών εκ μέρους των μαθητών αυτών.

Επίσης, όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συστολή-αδιαφορία εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($\chi^2=1,374$, $df=4$, $p=0,849$ και $\chi^2=5,959$, $df=4$, $p=0,202$ αντίστοιχα). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι παρατηρεί τις δύο αυτές συμπεριφορές σε μέτριο βαθμό.

Όσον αφορά τη διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους, επίσης δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών που

έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=2,023$, $df=3$, $p=0,568$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 40,9 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει και το 43,8 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι συναντούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα σχετικά με τη διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενώ το 26,1 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει ότι συναντά τη συμπεριφορά πάρα πολύ, μόνο το 15,3 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορία-παθητικότητα εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων ($X^2=1,644$, $df=3$, $p=0,649$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμπεριφορά σε μέτριο βαθμό (37,9 % για αυτούς που έχουν παρακολουθήσει και 44,1 % για αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

Αντιθέτως, στο ερώτημα σχετικά με τη δημιουργία φασαρίας και ύπαρξη συνομιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενώ το 43,2 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει ότι συναντά τη συμπεριφορά σε μέτριο βαθμό, μόνο το 11,7 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή εξάρτηση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων και της δημιουργίας φασαρίας και ύπαρξης συνομιλιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ($V=0,388$).

Επίσης, όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=5,995$, $df=4$, $p=0,199$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως της παρακολούθησης σεμιναρίων δηλώνει ότι παρατηρεί τη συμπεριφορά αυτή πολύ.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων ($X^2=4,422$, $df=3$, $p=0,219$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, μόλις το 6,7 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει και το 6,8 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι συναντούν αυτή τη συμπεριφορά πολύ, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν παρατηρεί τη συμπεριφορά αυτή πάρα πολύ.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους δίγλωσσους επίσης δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων ($X^2=4,947$, $df=3$, $p=0,176$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, μόλις το 4,5 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει και το 12,1 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι συναντούν αυτή τη συμπεριφορά πολύ, ενώ κανένας δε δηλώνει ότι παρατηρεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά πάρα πολύ.

Στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί διάκριση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για την καλή τους σχολική επίδοση επίσης δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=4,087$, $df=3$, $p=0,252$). Όπως φαίνεται και στον πίνακα διασταυρώσεως, το 17 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει και το 17,2 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι συναντούν αυτό το χαρακτηριστικό πολύ, ενώ κανείς δεν παρατηρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό πάρα πολύ.

Αντιθέτως, στο ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί εμπλοκή σε διενέξεις από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=11,07$, $df=4$, $p=0,026$). Ενώ το 31,7 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει ότι συναντά τη συμπεριφορά αυτή σε ελάχιστο βαθμό, ωστόσο μόνο το 11,9 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων και της εμπλοκής σε διενέξεις από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ($V=0,28$).

Στο ερώτημα «Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;» παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=9,836$, $df=3$, $p=0,02$). Ενώ το 23,6 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει ότι συμφωνεί με αυτήν την άποψη λίγο, το 40,7 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αποδοχής της άποψης ότι η παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη είναι μειονέκτημα ($V=0,258$).

Τέλος, στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;» δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=7,358$, $df=4$, $p=0,118$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με αυτή την άποψη στον ελάχιστο βαθμό ανεξαρτήτως αν έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα

Τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην τάξη σας;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Ποσοστά					Στατιστική σημαντικότητα	
	0-10 %	10-30 %	30-50 %	50-70 %	70 % +	χ^2	Cramer's V
Ναι	15	22	17	13	21	$\chi^2 = 30,$ $df=4,$ $p=0,000$	$V=0,452$
%	17	25	19,3	14,8	23,9		
Όχι	27	23	5	0	4		
%	45,8	39	8,5	0	6,8		
Σύνολο	42	45	22	13	25		
%	28,6	30,6	15	8,8	17		

Σε ποιον βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές;		
Δηλώσεις Επι-	Βαθμός συμφωνίας	Στατιστική σημαντικότητα

μόρφωση	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας							
Ναι	1	12	48	22	3	$\chi^2 = 4,379$, df=4, p=0,357	V=0,174
%	1,2	14	55,8	25,6	3,5		
Όχι	0	15	31	11	1		
%	0	25,9	53,4	19	1,7		
Σύνολο	1	27	79	33	4		
%	0,7	18,8	54,9	22,9	2,8		
Διάθεση-Ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών							
Ναι	1	2	26	47	10	$\chi^2 = 8,195$, df=4, p=0,085	V=0,239
%	1,2	2,3	30,2	54,7	11,6		
Όχι	0	3	28	25	2		
%	0	5,2	48,3	43,1	3,4		
Σύνολο	1	5	54	72	12		
%	0,7	3,5	37,5	50	8,3		
Ανάληψη πρωτοβουλιών							
Ναι	4	23	40	18	3	$\chi^2 = 1,374$, df=4, p=0,849	V=0,097
%	4,5	26,1	45,5	20,5	3,4		
Όχι	3	20	24	11	1		
%	5,1	33,9	40,7	18,6	1,7		
Σύνολο	7	43	64	29	4		
%	4,8	29,3	43,5	19,7	2,7		
Συστολή-Αδιαφορία							
Ναι	10	24	30	23	0	$\chi^2 = 5,959$, df=4, p=0,202	V=0,203
%	11,5	27,6	34,5	26,4	0		
Όχι	2	13	27	14	1		
%	3,5	22,8	47,4	24,6	1,8		
Σύνολο	12	37	57	37	1		
%	8,3	25,7	39,6	25,7	0,7		

Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους							
Ναι	0	11	32	36	9	$\chi^2 = 2,023,$ $df=3,$ $p=0,568$	V=0,118
%	0	12,5	36,4	40,9	10,2		
Όχι	0	5	22	28	3		
%	0	8,6	37,9	43,8	5,2		
Σύνολο	0	16	54	64	12		
%	0	11	37	43,8	8,2		
Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους							
Ναι	3	0	15	47	23	$\chi^2 = 10,7,$ $df=4,$ $p=0,03$	V=0,27
%	3,4	0	17	53,4	26,1		
Όχι	0	3	17	30	9		
%	0	5,1	28,8	50,8	15,3		
Σύνολο	3	3	32	77	32		
%	2	2	21,8	52,4	21,8		
Αδιαφορία-Παθητικότητα							
Ναι	16	22	33	16	0	$\chi^2 = 1,644,$ $df=3,$ $p=0,649$	V=0,106
%	18,4	25,3	37,9	18,4	0		
Όχι	7	17	26	9	0		
%	11,9	28,8	44,1	15,3	0		
Σύνολο	23	39	59	25	0		
%	15,8	26,7	40,4	17,1	0		
Δημιουργία φασαρίας-Συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος							
Ναι	13	16	38	18	3	$\chi^2 = 22,08,$ $df=4,$ $p=0,000$	V=0,388
%	14,8	18,2	43,2	20,5	3,4		
Όχι	5	24	7	21	2		
%	8,5	40,7	11,7	35,6	3,4		
Σύνολο	18	40	45	39	5		
%	12,2	27,2	30,6	26,5	3,4		
Συμμετοχή σε δραστηριότητες							
Ναι	2	9	33	37	5	$\chi^2 = 5,995,$	V=0,203

%	2,3	10,5	38,4	43	5,8	df=4, p=0,199	
Όχι	0	10	22	27	0		
%	0	16,9	37,3	45,8	0		
Σύνολο	2	19	55	64	5		
%	1,4	13,1	37,9	44,1	3,4		
Απροθυμία συνεργασίας με τους γηγενείς							
Ναι	38	21	24	6	0	χ ² =4,422, df=3, p=0,219	V=0,173
%	42,7	23,6	27	6,7	0		
Όχι	17	13	25	4	0		
%	28,8	22	42,4	6,8	0		
Σύνολο	55	34	49	10	0		
%	37,2	23	33,1	6,8	0		
Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους							
Ναι	39	26	20	4	0	χ ² =4,947, df=3, p=0,176	V=0,183
%	43,8	29,2	22,5	4,5	0		
Όχι	17	19	15	7	0		
%	29,3	32,8	25,9	12,1	0		
Σύνολο	56	45	35	11	0		
%	38,1	30,6	23,8	7,5	0		
Διάκριση για την καλή σχολική τους επίδοση							
Ναι	12	27	34	15	0	χ ² =4,087, df=3, p=0,252	V=0,167
%	13,6	30,7	38,6	17	0		
Όχι	3	15	30	10	0		
%	5,2	25,9	51,7	17,2	0		
Σύνολο	15	42	64	25	0		
%	10,3	28,8	43,8	17,1	0		
Εμπλοκή σε διενέξεις							
Ναι	26	13	30	10	3	χ ² =11,07, df=4, p=0,026	V=0,28
%	31,7	15,9	36,6	12,2	3,7		
Όχι	7	10	33	9	0		

%	11,9	16,9	55,9	15,3	0		
Σύνολο	33	23	63	19	3		
%	23,4	16,3	44,7	13,5	2,1		

Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ναι	49	21	19	0	0	$\chi^2 = 9,836,$ $df=3,$ $p=0,02$	V=0,258
%	55,1	23,6	21,3	0	0		
Όχι	20	24	13	2	0		
%	33,9	40,7	22	3,4	0		
Σύνολο	69	45	32	2	0		
%	46,6	30,4	21,6	1,4	0		

Πιστεύετε ότι σε τάξεις με δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές η παρεχόμενη γνώση είναι χαμηλότερης ποιότητας;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ναι	41	20	19	9	0	$\chi^2 = 7,358,$ $df=4,$ $p=0,118$	V=0,223
%	46,1	22,5	21,3	10,1	0		
Όχι	24	23	8	3	1		
%	40,7	39	13,6	5,1	1,7		
Σύνολο	65	43	27	12	1		
%	43,9	29,1	18,2	8,1	0,7		

5.1.2 Θεματικός Άξονας 2: Σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

Στον δεύτερο θεματικό άξονα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Περιλαμβάνει πέντε γενικά ερωτήματα και πολλά υποερωτήματα.

Στην πρώτη ερώτηση «Στους παρακάτω τομείς ή διδακτικά αντικείμενα κατά πόσο πιστεύετε αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές;» οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι ο τομέας που κυρίως αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές είναι η συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Ακολουθεί η κατανόηση γραπτών κειμένων στα ελληνικά, τα δευτερεύοντα μαθήματα, οι κατ'οίκον εργασίες, και η παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στην κατανόηση προφορικού λόγου και στο μάθημα των Μαθηματικών. (Πίνακας)

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα *κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ, 67 αναφορές και ποσοστό 45,3 %. Μία μεγάλη μερίδα επίσης, 46 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 31,1 % δήλωσε ότι αντιμετωπίζουν μέτρια. Λίγο δήλωσαν 18 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 12,2 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός δήλωσε πάρα πολύ, 15 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10,1 %. Τέλος, μόλις 2 πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα ελάχιστα στην κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα, ποσοστό 1,4 %.

Στη *συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ, 64 αναφορές και ποσοστό 43,2 %. Αρκετοί επίσης είναι αυτοί που δήλωσαν πάρα πολύ, 36 αναφορές και ποσοστό 24,3 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός δήλωσε μέτρια, 33 αναφορές και ποσοστό 22,3 %. Ένας πολύ μικρός αριθμός, 9 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 6,1 %, πιστεύει ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα λίγο στον τομέα αυτό, όπως επίσης και ελάχιστα, 6 αναφορές και ποσοστό 4,1 %.

Στην *κατανόηση προφορικού λόγου* η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα μέτρια, 84 αναφορές και ποσοστό 57,1 %. Λίγο δήλωσαν 28 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19 %, και περίπου ο ίδιος αριθμός δήλωσε πολύ, 25 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 17 %. Ένας μικρός αριθμός δήλωσε ελάχιστα, 8 αναφορές και ποσοστό 5,4 %, ενώ τέλος, μόλις 2 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 1,4 % πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πάρα πολύ στον τομέα αυτό.

Στην παραγωγή προφορικού λόγου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα μέτρια, 65 αναφορές και ποσοστό 45,5 %. Ένας μεγάλος αριθμός επίσης δήλωσε πολύ, 41 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 28,7 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 29 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 20,3 %. Μόλις 7 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πάρα πολύ στον τομέα αυτό, ποσοστό 4,9 % και τέλος μόλις 1 πιστεύει ότι αντιμετωπίζουν ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Στον τομέα *Μαθηματικά-Κατανόηση εννοιών/προβλημάτων* η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα μέτρια, 74 αναφορές και ποσοστό 50,3 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 25,2 % και 28 λίγο, ποσοστό 19 %. Μόλις 4 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν ελάχιστα ή πάρα πολύ, ποσοστό 2,7 %.

Στα δευτερεύοντα μαθήματα (*Ιστορία-Γεωγραφία*) οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια, 61 σε ποσοστό 41,2 %, ενώ ένας μεγάλος αριθμός δήλωσε πολύ, 49 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 33,1 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που επέλεξαν λίγο, 27 σε ποσοστό 18,2 %. Τέλος, μόλις 9 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πάρα πολύ στον τομέα αυτό, ποσοστό 6,1 % και ακόμα λιγότεροι ελάχιστα, 2 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 1,4 %.

Στις *κατ' οίκον εργασίες* η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα μέτρια, 73 αναφορές και ποσοστό 49,3 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 25 %, ενώ 27 δήλωσαν λίγο, ποσοστό 18,2 %. Ένας πολύ μικρός αριθμός, 11 εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πάρα πολύ στον τομέα αυτό, ποσοστό 7,4 %, ενώ τέλος, κανένας δε δήλωσε ελάχιστα.

Στους παρακάτω τομείς ή διδακτικά αντικείμενα κατά πόσο πιστεύετε αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα	2	1,4	18	12,2	46	31,1	67	45,3	15	10,0	148	100,0

Συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα	6	4,1	9	6,1	33	22,3	64	43,2	36	24,3	148	100
Κατανόηση προφορικού λόγου	8	5,4	28	19	84	57,1	25	17	2	1,4	147	100
Παραγωγή προφορικού λόγου	1	0,7	29	20,3	65	45,5	41	28,7	7	4,9	143	100
Μαθηματικά-Κατανόηση εννοιών/προβλημάτων	4	2,7	28	19	74	50,3	37	25,2	4	2,7	147	100
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία)	2	1,4	27	18,2	61	41,2	49	33,1	9	6,1	148	100
Κατ' οίκον εργασίες	0	0	27	18,2	73	49,3	37	25	11	7,4	148	100

Πίνακας: Βαθμός στον οποίο οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα σε διάφορους τομείς/διδασκτικά αντικείμενα

Στην ερώτηση «Στις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας;» οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, σε μικρότερο βαθμό στην κατανόηση γραπτού λόγου, λιγότερο στην παραγωγή προφορικού λόγου και ελάχιστα στην κατανόηση προφορικού λόγου. (Πίνακας)

Ειδικότερα, στη *δεξιότητα κατανόηση προφορικού λόγου* η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέτρια, 70 αναφορές και ποσοστό 47,3 %. 40 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν λίγο, ποσοστό 27 %, ενώ 27 εκπαιδευτικοί πολύ, ποσοστό 18,2 %. Τέλος, μόλις 6 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ελάχιστα, ποσοστό 4,1 % και μόλις 5 πάρα πολύ, ποσοστό 3,4 %.

Στην *παραγωγή προφορικού λόγου* 59 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 39,9 % θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες πολύ, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός το θεωρεί μέτρια, 56 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 37,8 %. Αρκετά λιγότεροι δήλωσαν λίγο, 23 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15,5 %. Ένας πολύ μικρός αριθμός δήλωσε πάρα πολύ, 8 αναφορές και ποσοστό 5,4 % και τέλος, μόλις 2 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι

δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ελάχιστα στη δεξιότητα αυτή, ποσοστό 1,4 %.

Στην *κατανόηση γραπτού λόγου* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, 65 αναφορές σε ποσοστό 43,9 %. Ένας σχετικά μικρότερος αριθμός, 54 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 36,5 %, δήλωσε μέτρια, ενώ 23 δήλωσαν λίγο, ποσοστό 15,5 %. Μόνο 12 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες πάρα πολύ στη δεξιότητα αυτή, ποσοστό 8,1 % και τέλος, μόνο 3 το πιστεύουν ελάχιστα, ποσοστό 2 %.

Στην τελευταία από τις τέσσερις βασικές δεξιότητες, στην *παραγωγή γραπτού λόγου*, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες πολύ, 63 αναφορές και ποσοστό 42,6 %. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός, 49 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 33,1 %, το πιστεύει πάρα πολύ, ενώ λιγότεροι, δήλωσαν μέτρια, 27 αναφορές και ποσοστό 18,2 %. Λίγο δήλωσαν 6 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 4,1 %, ενώ τέλος, μόλις 3 το πιστεύουν ελάχιστα, ποσοστό 2 %.

Στις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κατανόηση προφορικού λόγου	6	4,1	40	27	70	47,3	27	18,2	5	3,4	148	100
Παραγωγή προφορικού λόγου	2	1,4	23	15,5	56	37,8	59	39,9	8	5,4	148	100
Κατανόηση γραπτού λόγου	3	2	14	9,5	54	36,5	65	43,9	12	8,1	148	100
Παραγωγή γραπτού λόγου	3	2	6	4,1	27	18,2	63	42,6	49	33,1	148	100

Πίνακας: Βαθμός που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας

Στο τρίτο ερώτημα «Στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;» οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας, την ασυνταξία, την απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο, την απουσία σημείων στίξης, τη μη παραγωγή κατανοητού νοήματος και τον παρατονισμό. Λιγότερο εμφανή είναι τα χαρακτηριστικά της ανάμιξης και ταυτόχρονης χρήσης των δύο γλωσσών, της μίξης στοιχείων από τις δύο γλώσσες και της παράλειψης ρημάτων στις προτάσεις. (Πίνακας)

Πιο συγκεκριμένα, η *χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας*, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται πολύ, 68 αναφορές και ποσοστό 47,9 %. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι παρουσιάζεται μέτρια, 41 αναφορές και ποσοστό 28,9 %. Λιγότεροι είναι αυτοί που δήλωσαν πάρα πολύ, 15 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10,6 %, ενώ ο ίδιος περίπου αριθμός δήλωσε λίγο, 13 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 9,2 %. Μόλις 5 θεωρούν ότι η χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρουσιάζεται ελάχιστα, ποσοστό 3,5 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η *ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις* είναι χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται ελάχιστα στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 50 αναφορές και ποσοστό 34,5 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια, ποσοστό 25,5 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός, 35 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24,1 %, δήλωσε λίγο. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν πολύ, 21 αναφορές και ποσοστό 14,5 %, ενώ τέλος, μόλις 2 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις παρουσιάζονται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 1,4 %.

Η *ασυνταξία*, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 60 αναφορές και ποσοστό 40,5 %. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός, 52 εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι παρουσιάζεται μέτρια, ποσοστό 35,1 %. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν λίγο ή πάρα πολύ, 19 και 14 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα και ποσοστά 12,8 % και 9,5 %. Τέλος, μόνο 3 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ασυνταξία παρουσιάζεται ελάχιστα στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 2 %.

Η *μη παραγωγή κατανοητού νοήματος* από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 65 αναφορές και ποσοστό 44,2 %. Αρκετοί ήταν επίσης και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται πολύ, 46 αναφορές και ποσοστό 31,3 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 22 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15 %. Τέλος, ελάχιστα ή πάρα

πολύ δήλωσε ένας πολύ μικρός αριθμός, 6 και 8 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, και ποσοστά 4,1 % και 5,4 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η *απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο* είναι χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 51 αναφορές και ποσοστό 34,9 %. Σχεδόν ο ίδιος αριθμός πιστεύει ότι παρουσιάζεται πολύ, 48 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 32,9 %. Λίγο δήλωσαν 22 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15,1 %, το ίδιο και πάρα πολύ. Μόλις 3 υποστηρίζουν ότι παρουσιάζεται ελάχιστα το χαρακτηριστικό αυτό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 2,1 %.

Η *απουσία σημείων στίξης* από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές είναι επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό που εμφανίζεται πολύ, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, 58 αναφορές και ποσοστό 39,3 %. Αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν μέτρια, 44 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 29,7 %, ενώ 28 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, σε ποσοστό 18,9 %. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν πάρα πολύ ή ελάχιστα, 12 και 6 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, και ποσοστά 8,1 % και 4,1 %.

Δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα έχουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές σε μέτριο βαθμό, με βάση τον μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευτικών του δείγματος, 50 αναφορές και ποσοστό 33,8 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο. Ότι παρουσιάζεται ελάχιστα πιστεύουν 30 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,3 %, το ίδιο και πολύ. Τέλος, μόλις 1 εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι ο δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας παρουσιάζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 0,7 %.

Η *παράλειψη υποκειμένου* στις προτάσεις είναι ένα χαρακτηριστικό που εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, 48 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο και 48 μέτρια, ποσοστό 32,4 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν πολύ, 28 αναφορές και ποσοστό 18,9 %. 22 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται ελάχιστα, ποσοστό 14,9 %, ενώ τέλος, μόνο 9 δήλωσαν ότι παρουσιάζεται πάρα πολύ, ποσοστό 1,4 %.

Η *παράλειψη ρήματος* από τις προτάσεις επίσης είναι ένα χαρακτηριστικό που εμφανίζεται λίγο ή μέτρια, 51 και 48 εκπαιδευτικοί το δήλωσαν αντίστοιχα, ποσοστά 34,5 % και 32,4 %. Ένας μικρότερος αριθμός δήλωσε ελάχιστα, 28 αναφορές και ποσοστό 18,9 %, ενώ πολύ δήλωσαν 19 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 12,8 %. Τέλος, μόλις 2 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παράλειψη ρήματος παρουσιάζεται πάρα πολύ, ποσοστό 1,4 %.

Τα λάθη σε μορφολογικό επίπεδο παρουσιάζονται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 73 αναφορές και ποσοστό 49,7 %. 38 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 25,9 %, ενώ 27 λίγο, ποσοστό 18,4 %. Μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ελάχιστα ή πάρα πολύ, 4,1 % και 2 % αντίστοιχα, με μόλις 6 και 3 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ο παρατονισμός-παντελής έλλειψη τόνων παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 66 αναφορές και ποσοστό 45,2 %. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός πιστεύει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ, 40 αναφορές και ποσοστό 27,4 %. Λιγότεροι είναι αυτοί που δήλωσαν λίγο, 17 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 11,6 %. Τέλος, μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ελάχιστα ή πάρα πολύ, 7,5 % και 8,2 % αντίστοιχα, με 11 και 12 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι η *μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα* και η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι παρουσιάζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 45 αναφορές και ποσοστό 31 %. Περίπου ο ίδιος αριθμός θεωρεί ότι παρουσιάζεται ελάχιστα, 41 αναφορές και ποσοστό 28,3 %, ενώ λίγο λιγότεροι δήλωσαν μέτρια, 37 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 25,5 %. Ότι παρουσιάζεται πολύ δήλωσαν 20 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 13,8 % και τέλος, μόλις 2 υποστηρίζουν ότι η *μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα* εμφανίζεται πάρα πολύ, ποσοστό 1,4 %.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας	5	3,5	13	9,2	41	28,9	68	47,9	15	10,6	142	100
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις	50	34,5	35	24,1	37	25,5	21	14,5	2	1,4	145	100
Ασυνταξία	3	2	19	12,8	52	35,1	60	40,5	14	9,5	148	100

Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος	6	4,1	22	15	65	44,2	46	31,3	8	5,4	147	100
Απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο	3	2,1	22	15,1	51	34,9	48	32,9	22	15,1	146	100
Απουσία σημείων στίξης	6	4,1	28	18,9	44	29,7	58	39,2	12	8,1	148	100
Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας	30	20,3	37	25	50	33,8	30	20,3	1	0,7	148	100
Παράλειψη υποκειμένου	22	14,9	48	32,4	48	32,4	28	18,9	2	1,4	148	100
Παράλειψη ρήματος	28	18,9	51	34,5	48	32,4	19	12,8	2	1,4	148	100
Λάθη σε μορφολογικό επίπεδο	6	4,1	27	18,4	73	49,7	38	25,9	3	2	147	100
Παρατονισμός-Παντελής έλλειψη τόνων	11	7,5	17	11,6	66	45,2	40	27,4	12	8,2	146	100
Μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα	41	28,3	45	31	37	25,5	20	13,8	2	1,4	145	100

Πίνακας: Βαθμός στον οποίο παρουσιάζονται διάφορα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στην επόμενη ερώτηση «Στην παραγωγή προφορικού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;» οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την παραποιημένη προφορά λέξεων, ακολουθεί σε λίγο μικρότερο βαθμό η ασυνταξία, η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος και η μίξη κωδίκων. Σε πιο μικρό βαθμό παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της πιστής μετάφρασης από τη μία γλώσσα στην άλλη και της έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέλος, η ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις και η πλήρης αδυναμία έκφρασης αναφέρεται ότι παρουσιάζονται πολύ λιγότερο ή ελάχιστα. (Πίνακας)

Ειδικότερα, η *πλήρης αδυναμία έκφρασης*, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 50 αναφορές και ποσοστό 34,5 %. Αρκετοί είναι και αυτοί που θεωρούν ότι παρουσιάζεται μέτρια, 39

αναφορές και ποσοστό 26,9 %. Περίπου ο ίδιος αριθμός πιστεύει ότι παρουσιάζεται ελάχιστα, 37 αναφορές και ποσοστό 25,5 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν πολύ, 19 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 13,1 %. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι η πλήρης αδυναμία έκφρασης στην παραγωγή προφορικού λόγου είναι ένα χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Η *ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις* εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρουσιάζεται, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, λίγο ή ελάχιστα. Συγκεκριμένα, 47 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο και 46 ελάχιστα, ποσοστά 32 % και 31,1 % αντίστοιχα. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν μέτρια, 29 αναφορές και ποσοστό 19,7 %, ενώ 22 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 15 %. Ότι παρουσιάζεται το χαρακτηριστικό αυτό πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές θεωρούν μόλις 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 2 %.

Η *συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ασυνταξία* παρουσιάζεται μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 67 αναφορές και ποσοστό 45,3 %. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δήλωσε πολύ, 43 αναφορές και ποσοστό 29,1 %, ενώ λίγο δήλωσαν 28 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 18,9 %. Τέλος, μόνο 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πάρα πολύ, ποσοστό 3,4 %, το ίδιο και ελάχιστα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η *μη παραγωγή κατανοητού νοήματος* στην παραγωγή προφορικού λόγου παρουσιάζεται στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές μέτρια ή λίγο. Συγκεκριμένα, 48 εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια και 46 λίγο, ποσοστά 32,4 % και 31,1 % αντίστοιχα. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν πολύ, 37 αναφορές και ποσοστό 25 %, ενώ ακόμη λιγότεροι αυτοί που δήλωσαν ελάχιστα, 13 αναφορές και ποσοστό 8,8 %. Τέλος, μόλις 4 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος παρουσιάζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 2,7 %.

Η *πιστή μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη* παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό από 45 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,6 %. Όμως, πολλοί ήταν και αυτοί που θεωρούν ότι παρουσιάζεται λίγο, 42 αναφορές και ποσοστό 30,4 %. Λιγότεροι δήλωσαν ελάχιστα, 26 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 18,8 %, ενώ ακόμη λιγότεροι δήλωσαν πολύ, 22 αναφορές και ποσοστό 15,9 %. Τέλος, μόλις 3 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 2,2 %.

Η *έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων* παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, 60 αναφορές και ποσοστό 41,1 %. Επίσης, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δήλωσε λίγο, 42 αναφορές και ποσοστό 28,8 %. Λιγότεροι ήταν

αυτοί που δήλωσαν ελάχιστα, 24 αναφορές και ποσοστό 16,4 % και ακόμη πιο λίγοι αυτοί που δήλωσαν πολύ, 18 αναφορές και ποσοστό 12,3 %. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 1,4 % θεωρούν ότι η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων παρουσιάζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 1,4 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η *παραποιημένη προφορά λέξεων* στον προφορικό λόγο από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό, 60 αναφορές και ποσοστό 41,1 %. Πολλοί ήταν και αυτοί που θεωρούν ότι παρουσιάζεται πολύ, 53 αναφορές και ποσοστό 36,3 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 24 αναφορές και ποσοστό 16,4 %. Τέλος, ιδιαίτερα μικρά είναι τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ελάχιστα ή πάρα πολύ, 2,7 % και 3,4 % αντίστοιχα, με μόλις 4 και 5 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Όσον αφορά τη *μίξη κωδίκων* εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, αυτή παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 65 αναφορές και ποσοστό 45,1 %. 36 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 25 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν ελάχιστα, 21 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 14,6 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός δήλωσε πολύ, 19 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 13,2 %. Τέλος, μόνο 3 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μίξη κωδίκων παρουσιάζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 2,1 %.

Στην παραγωγή προφορικού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πλήρης αδυναμία έκφρασης	37	25,5	50	34,5	39	26,9	19	13,1	0	0	145	100
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις	46	31,3	47	32	29	19,7	22	15	3	2	147	100
Ασυνταξία	5	3,4	28	18,9	67	45,3	43	29,1	5	3,4	148	100
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος	13	8,8	46	31,1	48	32,4	37	25	4	2,7	148	100
Πιστή μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη	26	18,8	42	30,4	45	32,6	22	15,9	3	2,2	138	100
Έλλειψη επικοινωνιακών	24	16,	42	28,	60	41,	18	12,	2	1,4	146	100

δεξιότητων		4		8		1		3				0
Παραπονημένη προφορά λέξεων	4	2,7	24	16,	60	41,	53	36,	5	3,4	146	10
				4		1		3				0
Μίξη κωδίκων	21	14,	36	25	65	45,	19	13,	3	2,1	144	10
		6				1		2				0

Πίνακας: Βαθμός στον οποίο παρουσιάζονται διάφορα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου

Στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου θεματικού άξονα «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;» σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η αιτία που περισσότερο αναστέλλει και παρεμποδίζει την καλή γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών είναι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι, ακολουθεί η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η μη παρότρυνση από την οικογένεια. Επίσης, ως σημαντικές αιτίες επιλέγησαν οι χαμηλές προσδοκίες τους, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων και η μειωμένη τους διάθεση για προσπάθεια. Λιγότερο σημαντικές αιτίες χαρακτηρίστηκαν το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό, οι μαθησιακές δυσκολίες, η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία και η απόρριψη εκ μέρους των συμμαθητών τους. (Πίνακας)

Ειδικότερα, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσής τους, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 82 αναφορές και ποσοστό 55,4 %. 29 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί αιτία σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 19,6 %. Λίγο μικρότερος είναι ο αριθμός αυτών που τη θεωρούν αιτία πάρα πολύ, 23 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 15,5 %. Τέλος, μικρότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν λίγο ή ελάχιστα, 6,1 % και 3,4 % αντίστοιχα, με 9 και 5 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αιτία για τη χαμηλή γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, 58 αναφορές και ποσοστό 39,2 %. Ότι αποτελούν αιτία λίγο δήλωσαν 34 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 23 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός πιστεύει ότι αποτελούν αιτία πολύ, 33 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 22,3 %. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ελάχιστα, 18 αναφορές και ποσοστό 12,2 %. Τέλος, μόλις 5 θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες

αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών πάρα πολύ, ποσοστό 3,4 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι και οι *χαμηλές προσδοκίες* από μέρους των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής τους επίδοσης σε μέτριο βαθμό, 61 αναφορές και ποσοστό 41,2 %. 44 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ, ποσοστό 29,7 %, και 28 λίγο, ποσοστό 18,9 %. Μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών πάρα πολύ ή ελάχιστα, 7,4 % και 2,7 % αντίστοιχα, με 11 και 4 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Το *ενδιαφέρον και η διάθεση* είναι αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών σε μέτριο βαθμό σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 69 αναφορές και ποσοστό 46,6 %. 39 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ, ποσοστό 26,4 %, ενώ λίγο λιγότεροι δήλωσαν λίγο, 30 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 20,3 %. Ιδιαίτερα μικρά είναι τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι το ενδιαφέρον και η διάθεση αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ελάχιστα ή πάρα πολύ, 4,7 % και 2 % αντίστοιχα, με 7 και μόλις 3 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν.

Η *έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων*, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 66 αναφορές και ποσοστό 44,6 %. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δήλωσε πολύ, 44 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 29,7 %, ενώ 27 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 18,2 %. Μόλις 5 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης ελάχιστα στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, ποσοστό 3,4 % , καθώς επίσης μόλις 6 πιστεύουν ότι αποτελούν αιτίες πάρα πολύ, ποσοστό 4,1 %.

Η *μη παρότρυνση οικογένειας* αποτελεί και πάλι αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε μέτριο βαθμό, 54 αναφορές και ποσοστό 37 %. Ένας εξίσου μεγάλος αριθμός θεωρεί ότι αποτελεί αιτία πολύ, 49 αναφορές και ποσοστό 33,6 %, ενώ λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πάρα πολύ, 23 αναφορές και ποσοστό 15,8 %. 17 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 11,6 % και τέλος μόλις 3 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 2,1 % πιστεύουν ότι η μη παρότρυνση οικογένειας αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ελάχιστα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η *χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γονείς τους στο σπίτι* αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης πάρα πολύ ή πολύ. Συγκεκριμένα, 57 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πάρα πολύ, ποσοστό 38,5 % και 52 πολύ, ποσοστό 35,1 %. Ένας μικρότερος αριθμός δήλωσε ότι αποτελεί αιτία σε μέτριο βαθμό, 26 αναφορές και ποσοστό 17,6 %. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 10 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 6,8 %, και μόλις 3 πιστεύουν ότι αποτελεί αιτία ελάχιστα, ποσοστό 2 %.

Η *ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές σε μέτριο βαθμό, σύμφωνα με 48 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,7 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 25,2 %, ενώ ακόμη λιγότεροι δήλωσαν ελάχιστα, 29 αναφορές και ποσοστό 19,7 %. Όμως, περίπου ο ίδιος αριθμός θεωρεί ότι αποτελεί αιτία πολύ, 26 αναφορές και ποσοστό 17,7 %. Τέλος, μόνο 7 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποτελεί αιτία πάρα πολύ, ποσοστό 4,8 %.

Το *ανεπαρκές γλωσσικό υλικό*, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές και πάλι σε μέτριο βαθμό, 53 αναφορές και ποσοστό 36,1 %. Ένας μικρότερος αριθμός θεωρεί ότι αποτελεί αιτία λίγο, 36 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 24,5 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός δήλωσε πολύ, 33 αναφορές και ποσοστό 22,4 %. Ακόμη λιγότεροι πιστεύουν ότι αποτελεί αιτία ελάχιστα, 17 αναφορές και ποσοστό 11,6 %, ενώ τέλος, μόλις 8 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πάρα πολύ, ποσοστό 5,4 %.

Η *απόρριψη από τους συμμαθητές* αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές ελάχιστα, σύμφωνα με 48 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,4 %. 40 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αποτελεί αιτία λίγο, ποσοστό 27 %. Ότι αποτελεί αιτία σε μέτριο βαθμό δήλωσαν 28 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 18,9 %, το ίδιο και πολύ. Τέλος, μόνο 4 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί αιτία πάρα πολύ, ποσοστό 2,7 %.

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανεπαρκής γνώση της	5	3,4	9	6,1	29	19,	82	55,	23	15,	148	10

ελληνικής γλώσσας						6		4		5		0
Μαθησιακές δυσκολίες	18	12, 2	34	23	58	39, 2	33	22, 3	5	3,4	148	10 0
Χαμηλές προσδοκίες	4	2,7	28	18, 9	61	41, 2	44	29, 7	11	7,4	148	10 0
Ενδιαφέρον και διάθεση	7	4,7	30	20, 3	69	46, 6	39	26, 4	3	2	148	10 0
Έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων	5	3,4	27	18, 2	66	44, 6	44	29, 7	6	4,1	148	10 0
Μη παρότρυνση οικογένειας	3	2,1	17	11, 6	54	37	49	33, 6	23	15, 8	146	10 0
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι	3	2	10	6,8	26	17, 6	52	35, 1	57	38, 5	148	10 0
Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών	29	19, 7	37	25, 2	48	32, 7	26	17, 7	7	4,8	147	10 0
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό	17	11, 6	36	24, 5	53	36, 1	33	22, 4	8	5,4	147	10 0
Απόρριψη από τους συμμαθητές	48	32, 4	40	27	28	18, 9	28	18, 9	4	2,7	148	10 0

Πίνακας: Βαθμός στον οποίο διάφορα στοιχεία αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών

Α) Ως προς το φύλο σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον δεύτερο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες σε κάποια από αυτά.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων στην κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=4,725$, $df=4$, $p=0,317$). Το 0 % των αντρών και το

1 % των γυναικών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε ελάχιστο βαθμό, ενώ το 56,5 % των αντρών και το 41,2 % των γυναικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στον τομέα αυτό.

Αντιθέτως στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=12$, $df=4$, $p=0,017$). Ενώ το 60,9 % των αντρών δηλώνει ότι τα προβλήματα εμφανίζονται στον τομέα αυτό πολύ, μόλις το 35,1 % των γυναικών υποστηρίζει το ίδιο. Η τιμή Cramer's V δείχνει ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της δυσκολίας στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα και του φύλου του εκπαιδευτικού ($V=0,29$).

Όμως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=6,989$, $df=4$, $p=0,136$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56,5 % των αντρών και 55,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα αυτό σε μέτριο βαθμό.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=14,402$, $df=4$, $p=0,006$). Ενώ μόλις το 4,4 % των αντρών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται λίγο, στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό αγγίζει το 28 %.

Στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση εννοιών/προβλημάτων στα μαθηματικά από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=6,077$, $df=4$, $p=0,193$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (48,9 % των αντρών και 50,5 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Επίσης, στο ερώτημα που αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία) οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=2,274$, $df=4$, $p=0,685$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (39,1 % των αντρών και 41,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στις κατ' οίκον εργασίες από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=0,631$, $df=3$, $p=0,889$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50 % των αντρών και 51,5 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=7,325$, $df=4$, $p=0,12$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,3 % των αντρών και 48,5 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=8,756$, $df=4$, $p=0,068$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,9 % των αντρών και 73,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=5,356$, $df=4$, $p=0,253$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,8 % των αντρών και 78,3 % των γυναικών) δήλωσε ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται μέτρια ή πολύ.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=15,625$, $df=4$, $p=0,004$). Ενώ μόλις το 15,2 % των αντρών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται πάρα πολύ, στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό αγγίζει το 42,3 %.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά τη χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=4,89$, $df=4$, $p=0,299$). Η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών (40,5 % των αντρών και 49,5 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά την ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=10,47$, $df=4$, $p=0,033$). Ενώ το 38,6 % των αντρών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται στο 18,8 %.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά την ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=5,233$, $df=4$, $p=0,264$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,8 % των αντρών και 71,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά τη μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=10,99$, $df=4$, $p=0,027$). Ενώ κανένας άντρας δε δηλώνει ότι υπάρχει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το 8,3 % των γυναικών δηλώνει ότι το παρατηρεί πάρα πολύ.

Ομοίως, στο επόμενο ερώτημα που αφορά την απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=13,79$, $df=4$, $p=0,008$). Ενώ κανένας άντρας δε δηλώνει ότι υπάρχει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το 22,7 % των γυναικών δηλώνει ότι το παρατηρεί πάρα πολύ.

Στο ερώτημα που αφορά την απουσία σημείων στίξης στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=2,96$, $df=4$, $p=0,565$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (47,8 % των αντρών και 34 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά την ύπαρξη δυσανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=1,77$, $df=4$, $p=0,778$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (32,6 % των αντρών και 34 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά την παράλειψη υποκειμένου στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=8,322$, $df=4$, $p=0,08$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,8 % των αντρών και 66 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Επίσης, στο επόμενο ερώτημα που αφορά την παράλειψη ρήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=2,317$, $df=4$, $p=0,678$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63 % των αντρών και 70,1 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά την ύπαρξη λαθών σε μορφολογικό επίπεδο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=7,129$, $df=4$, $p=0,129$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63 % των αντρών και 44,8 % των γυναικών) δήλωσε ότι τα λάθη αυτά εμφανίζονται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά τον παρατονισμό ή την παντελή έλλειψη τόνων στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις και πάλι μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=8,621$, $df=4$, $p=0,071$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,5 % των αντρών και 72,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά τη μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των

εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=5,226$, $df=4$, $p=0,265$). Μόλις το 11,6 % των αντρών και το 17,6 % των γυναικών δηλώνει ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό εμφανίζεται πολύ ή πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην πλήρη αδυναμία έκφρασης στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=2,533$, $df=3$, $p=0,469$). Μόλις το 13,6 % των αντρών και το 13,5 % των γυναικών δηλώνει ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό εμφανίζεται πολύ ή πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=4,7$, $df=4$, $p=0,319$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,1 % των αντρών και 66 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται ελάχιστα ή λίγο.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=6,287$, $df=4$, $p=0,179$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58,7 % των αντρών και 40,2 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στη μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στον προφορικό λόγο από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=6,343$, $df=4$, $p=0,175$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,8 % των αντρών και 60,9 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές .

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στην πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=14,44$, $df=4$, $p=0,006$). Ενώ το 46,5 % των αντρών δηλώνει ότι παρατηρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό σε μέτριο βαθμό, μόλις το 23,3% των γυναικών δηλώνει ότι το παρατηρεί σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές .

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=7,83$, $df=4$, $p=0,098$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,3 % των αντρών και 34,7 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην παραποιημένη προφορά λέξεων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2=7,737$, $df=4$, $p=0,102$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87 % των αντρών και 74,7 % των γυναικών) δήλωσε ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ ή μέτρια.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη μίξη κωδίκων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=14,06$, $df=4$, $p=0,007$). Ενώ το 27,3 % των αντρών δηλώνει ότι παρατηρεί το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες κυμαίνεται στο 7,4 %.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=2,525$, $df=4$, $p=0,640$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 54,3 % των αντρών και το 54,6 % των γυναικών συμφωνεί πολύ ότι η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2=3,176$, $df=4$, $p=0,529$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 39,1 % των αντρών και το 40,2 % των γυναικών συμφωνεί σε μέτριο βαθμό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στις χαμηλές προσδοκίες ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 2,501$, $df=4$, $p=0,644$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 41,3 % των αντρών και το 40,2 % των γυναικών συμφωνεί σε μέτριο βαθμό ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στο ενδιαφέρον και στη διάθεση ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 4,904$, $df=4$, $p=0,297$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (47,8 % των αντρών και 46,4 % των γυναικών) δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($\chi^2 = 6,189$, $df=4$, $p=0,185$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 41,3 % των αντρών και το 48,5 % των γυναικών συμφωνεί ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στη μη παρότρυνση από την οικογένεια ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 1,482$, $df=4$, $p=0,83$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 65,2 % των αντρών και το 73,6 % των γυναικών συμφωνεί ότι η μη παρότρυνση από την οικογένεια αποτελεί μέτρια ή πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη χρήση της μητρικής γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 11,32$, $df=4$, $p=0,023$). Ενώ μόνο το 2,2 % των αντρών πιστεύει ότι η χρήση μητρικής γλώσσας αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης, στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει στο 23,7 %.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην ελλιπή κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=9,877$, $df=4$, $p=0,043$). Ενώ μόνο το 8,7 % των αντρών πιστεύει ότι η ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σε ελάχιστο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης, στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται στο 25,8%.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στο ανεπαρκές γλωσσικό υλικό ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του φύλου τους ($X^2=5,937$, $df=4$, $p=0,204$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 41,3 % των αντρών και το 35,1 % των γυναικών συμφωνεί ότι το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην απόρριψη από τους συμμαθητές ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,402$, $df=4$, $p=0,248$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 58,7 % των αντρών και το 60,8 % των γυναικών συμφωνεί ότι η απόρριψη από τους συμμαθητές αποτελεί ελάχιστα ή λίγο αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Στους παρακάτω τομείς ή διδακτικά αντικείμενα κατά πόσο πιστεύετε αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
Άντρες	0	5	13	26	2	$\chi^2=4,725$, $df=4$, $p=0,317$	V=0,182
%	0	10,9	28,3	56,5	4,3		
Γυναίκες	1	13	30	40	13		

%	1	13,4	30,9	41,2	13,4		
Σύνολο	1	18	43	66	15		
%	0,7	12,6	30,1	46,2	10,5		
Συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
Άντρες	3	2	8	28	5	$\chi^2 = 12,$ $df=4,$ $p=0,017$	V=0,290
%	6,5	4,3	17,4	60,9	10,9		
Γυναίκες	3	7	22	34	31		
%	3,1	7,2	22,7	35,1	32		
Σύνολο	6	9	30	62	36		
%	4,2	6,3	21	43,4	25,2		
Κατανόηση προφορικού λόγου							
Άντρες	1	7	26	10	2	$\chi^2 = 6,989,$ $df=4,$ $p=0,136$	V=0,222
%	2,2	15,2	56,5	21,7	4,3		
Γυναίκες	7	21	53	15	0		
%	7,3	21,9	55,2	15,6	0		
Σύνολο	8	28	79	25	2		
%	5,6	19,7	55,6	17,6	1,4		
Παραγωγή προφορικού λόγου							
Άντρες	1	2	21	17	4	$\chi^2 = 14,402,$ $df=4,$ $p=0,006$	V=0,323
%	2,2	4,4	46,7	37,8	8,9		
Γυναίκες	0	26	42	22	3		
%	0	28	45,2	23,7	3,2		
Σύνολο	1	28	63	39	7		
%	0,7	20,3	45,7	28,3	5,1		
Μαθηματικά-Κατανόηση εννοιών/προβλημάτων							
Άντρες	1	11	22	8	3	$\chi^2 = 6,077,$ $df=4,$ $p=0,193$	V=0,207
%	2,2	24,4	48,9	17,8	6,7		
Γυναίκες	3	16	49	28	1		
%	3,1	16,5	50,5	28,9	1		
Σύνολο	4	27	71	36	4		

%	2,8	19	50	25,4	2,8		
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία)							
Άντρες	0	10	18	14	4	$\chi^2 = 2,274,$ $df=4,$ $p=0,685$	V=0,126
%	0	21,7	39,1	30,4	8,7		
Γυναίκες	2	16	40	34	5		
%	2,1	16,5	41,2	35,1	5,2		
Σύνολο	2	26	58	48	9		
%	1,4	18,2	40,6	33,6	6,3		
Κατ' οίκον εργασίες							
Άντρες	0	7	23	13	3	$\chi^2 = 0,631,$ $df=3,$ $p=0,889$	V=0,066
%	0	15,2	50	28,3	6,5		
Γυναίκες	0	17	50	22	8		
%	0	17,5	51,5	22,7	8,2		
Σύνολο	0	24	73	35	11		
%	0	16,8	51	24,5	7,7		

Στις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες να επισημάνετε σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας.

Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Κατανόηση προφορικού λόγου							
Άντρες	1	10	19	14	2	$\chi^2 = 7,325,$ $df=4,$ $p=0,12$	V=0,226
%	2,2	21,7	41,3	30,4	4,3		
Γυναίκες	5	30	47	13	2		
%	5,2	30,9	48,5	13,4	2,1		
Σύνολο	6	40	66	27	4		
%	4,2	28	46,2	18,9	2,8		
Παραγωγή προφορικού λόγου							
Άντρες	0	2	22	18	4	$\chi^2 = 8,756,$	V=0,247

%	0	4,3	47,8	39,1	8,7	df=4, p=0,068	
Γυναίκες	1	21	34	37	4		
%	1	21,6	35,1	38,1	4,1		
Σύνολο	1	23	56	55	8		
%	0,7	16,1	39,2	38,5	5,6		
Κατανόηση γραπτού λόγου							
Άντρες	0	5	21	18	2	χ ² =5,356, df=4, p=0,253	V=0,194
%	0	10,9	45,7	39,1	4,3		
Γυναίκες	3	8	30	46	10		
%	3,1	8,2	30,9	47,4	10,3		
Σύνολο	3	13	51	64	12		
%	2,1	9,1	35,7	44,8	8,4		
Παραγωγή γραπτού λόγου							
Άντρες	1	0	13	25	7	χ ² =15,625, df=4, p=0,004	V=0,331
%	2,2	0	28,3	54,3	15,2		
Γυναίκες	2	6	14	34	41		
%	2,1	6,2	14,4	35,1	42,3		
Σύνολο	3	6	27	59	48		
%	2,1	4,2	18,9	41,3	33,6		

Στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας							
Άντρες	0	6	15	17	4	χ ² =4,89, df=4, p=0,299	V=0,189
%	0	14,3	35,7	40,5	9,5		
Γυναίκες	5	7	26	47	10		
%	5,3	7,4	27,4	49,5	10,5		

Σύνολο	5	13	41	64	14		
%	3,6	9,5	29,9	46,7	10,2		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
Άντρες	10	17	9	8	0	$\chi^2 = 10,47$, df=4, p=0,033	V=0,273
%	22,7	38,6	20,5	18,2	0		
Γυναίκες	38	18	28	10	2		
%	39,6	18,8	29,2	10,4	2,1		
Σύνολο	48	35	37	18	2		
%	34,3	25	26,4	12,9	1,4		
Ασυνταξία							
Άντρες	1	4	15	24	2	$\chi^2 = 5,233$, df=4, p=0,264	V=0,191
%	2,2	8,7	32,6	52,2	4,3		
Γυναίκες	2	14	35	34	12		
%	2,1	14,4	36,1	35,1	12,4		
Σύνολο	3	18	50	58	14		
%	2,1	12,6	35	40,6	9,8		
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
Άντρες	2	12	16	16	0	$\chi^2 = 10,99$, df=4, p=0,027	V=0,278
%	4,3	26,1	34,8	34,8	0		
Γυναίκες	4	10	48	26	8		
%	4,2	10,4	50	27,1	8,3		
Σύνολο	6	22	64	42	8		
%	4,2	15,5	45,1	29,6	5,6		
Απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο							
Άντρες	1	8	21	14	0	$\chi^2 = 13,79$, df=4, p=0,008	V=0,313
%	2,3	18,2	47,7	31,8	0		
Γυναίκες	2	14	27	32	22		
%	2,1	14,4	27,8	33	22,7		
Σύνολο	3	22	48	46	22		
%	2,1	15,6	34	32,6	15,6		

Απουσία σημείων στίξης							
Άντρες	1	7	13	22	3	$\chi^2 = 2,96,$ $df=4,$ $p=0,565$	V=0,144
%	2,2	15,2	28,3	47,8	6,5		
Γυναίκες	5	19	31	33	9		
%	5,2	19,6	32	34	9,3		
Σύνολο	6	26	44	55	12		
%	4,2	18,2	30,8	38,5	8,4		
Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας							
Άντρες	7	14	15	10	0	$\chi^2 = 1,77,$ $df=4,$ $p=0,778$	V=0,111
%	15,2	30,4	32,6	21,7	0		
Γυναίκες	21	23	33	19	1		
%	21,6	23,7	34	19,6	1		
Σύνολο	28	37	48	29	1		
%	19,6	25,9	33,6	20,3	0,7		
Παράλειψη υποκειμένου							
Άντρες	5	10	18	13	0	$\chi^2 = 8,322,$ $df=4,$ $p=0,08$	V=0,241
%	10,9	21,7	39,1	28,3	0		
Γυναίκες	17	36	28	14	2		
%	17,5	37,1	28,9	14,4	2,1		
Σύνολο	22	46	46	27	2		
%	15,4	32,2	32,2	18,9	1,4		
Παράλειψη ρήματος							
Άντρες	10	14	15	7	0	$\chi^2 = 2,317,$ $df=4,$ $p=0,678$	V=0,127
%	21,7	30,4	32,6	15,2	0		
Γυναίκες	16	51	46	18	2		
%	16,5	38,1	32	11,3	2,1		
Σύνολο	26	51	46	18	2		
%	18,2	35,7	32,2	12,6	1,4		
Λάθη σε μορφολογικό επίπεδο							
Άντρες	2	9	29	6	0	$\chi^2 = 7,129,$	V=0,224

%	4,3	19,6	63	13	0	df=4, p=0,129	
Γυναίκες	4	17	43	30	2		
%	4,2	17,7	44,8	31,3	2,1		
Σύνολο	6	26	72	36	2		
%	4,2	18,3	50,7	25,4	1,4		
Παρατονισμός-Παντελής έλλειψη τόνων							
Άντρες	2	4	15	16	7	χ ² =8,621, df=4, p=0,071	V=0,247
%	4,5	9,1	34,1	36,4	15,9		
Γυναίκες	9	13	47	23	5		
%	9,3	13,4	48,5	23,7	5,2		
Σύνολο	11	17	62	39	12		
%	7,8	12,1	44	27,7	8,5		
Μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα							
Άντρες	9	18	11	5	0	χ ² =5,226, df=4, p=0,265	V=0,193
%	20,9	41,9	25,6	11,6	0		
Γυναίκες	32	25	23	15	2		
%	33	25,8	23,7	15,5	2,1		
Σύνολο	41	43	34	20	2		
%	29,3	30,7	24,3	14,3	1,4		

Στην παραγωγή προφορικού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Πλήρης αδυναμία έκφρασης							
Άντρες	8	18	12	6	0	χ ² =2,533, df=3, p=0,469	V=0,135
%	18,2	40,9	27,3	13,6	0		
Γυναίκες	29	30	24	13	0		
%	30,2	31,3	25	13,5	0		

Σύνολο	37	48	36	19	0		
%	26,4	34,3	25,7	13,6	0		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
Άντρες	17	12	11	6	0	$\chi^2 = 4,7$, df=4, p=0,319	V=0,181
%	37	26,1	23,9	13	0		
Γυναίκες	29	35	14	16	3		
%	29,9	36,1	14,4	16,5	3,1		
Σύνολο	46	47	25	22	3		
%	32,2	32,9	17,5	15,4	2,1		
Ασυνταξία							
Άντρες	2	7	27	10	0	$\chi^2 = 6,287$, df=4, p=0,179	V=0,21
%	4,3	15,2	58,7	21,7	0		
Γυναίκες	3	19	39	31	5		
%	3,1	19,6	40,2	32	5,2		
Σύνολο	5	26	66	41	5		
%	3,5	18,2	46,2	28,7	3,5		
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
Άντρες	1	17	16	12	0	$\chi^2 = 6,343$, df=4, p=0,175	V=0,211
%	2,2	37	34,8	26,1	0		
Γυναίκες	12	28	31	22	4		
%	12,4	28,9	32	22,7	4,1		
Σύνολο	13	45	47	34	4		
%	9,1	31,5	32,9	23,8	2,8		
Πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη							
Άντρες	4	9	20	10	0	$\chi^2 = 14,44$, df=4, p=0,006	V=0,33
%	9,3	20,9	46,5	23,3	0		
Γυναίκες	22	33	21	11	3		
%	24,4	36,7	23,3	12,2	3,3		
Σύνολο	26	42	41	21	3		
%	19,5	31,6	30,8	15,8	2,3		

Έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων							
Άντρες	4	10	25	7	0	$\chi^2 = 7,83,$ $df=4,$ $p=0,098$	V=0,236
%	8,7	21,7	54,3	15,2	0		
Γυναίκες	20	29	33	11	2		
%	21,1	30,5	34,7	11,6	2,1		
Σύνολο	24	39	58	18	2		
%	17	27,7	41,1	12,8	1,4		
Παραποιημένη προφορά λέξεων							
Άντρες	0	6	17	23	0	$\chi^2 = 7,737,$ $df=4,$ $p=0,102$	V=0,234
%	0	13	37	50	0		
Γυναίκες	3	16	42	29	5		
%	3,2	16,8	44,2	30,5	5,3		
Σύνολο	3	22	59	52	5		
%	2,1	15,6	41,8	36,9	3,5		
Μίξη κωδίκων							
Άντρες	4	7	21	12	0	$\chi^2 = 14,06,$ $df=4,$ $p=0,007$	V=0,318
%	9,1	15,9	47,7	27,3	0		
Γυναίκες	17	28	40	7	3		
%	17,9	29,5	42,1	7,4	3,2		
Σύνολο	21	35	61	19	3		
%	15,1	25,2	43,9	13,7	2,2		

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας							
Άντρες	2	4	10	25	5	$\chi^2 = 2,525,$ $df=4,$	V=0,133
%	4,3	8,7	21,7	54,3	10,9		

Γυναίκες	3	4	19	53	18	p=0,640	
%	3,1	4,1	19,6	54,6	18,6		
Σύνολο	5	8	29	78	23		
%	3,5	5,6	20,3	54,5	16,1		
Μαθησιακές δυσκολίες							
Άντρες	6	14	18	6	2	χ ² =3,176, df=4, p=0,529	V=0,149
%	13	30,4	39,1	13	4,3		
Γυναίκες	12	20	39	23	3		
%	12,4	20,6	40,2	23,7	3,1		
Σύνολο	18	34	57	29	5		
%	12,6	23,8	39,9	20,3	3,5		
Χαμηλές προσδοκίες							
Άντρες	1	10	19	11	5	χ ² =2,501, df=4, p=0,644	V=0,132
%	2,2	21,7	41,3	23,9	10,9		
Γυναίκες	3	16	39	33	6		
%	3,1	16,5	40,2	34	6,2		
Σύνολο	4	26	58	44	11		
%	2,8	18,2	40,6	30,8	7,7		
Ενδιαφέρον και διάθεση							
Άντρες	4	9	22	9	2	χ ² =4,904, df=4, p=0,297	V=0,185
%	8,7	19,6	47,8	19,6	4,3		
Γυναίκες	3	19	45	29	1		
%	3,1	19,6	46,4	29,9	1		
Σύνολο	7	28	67	38	3		
%	4,9	19,6	46,9	26,6	2,1		
Έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων							
Άντρες	3	12	19	11	1	χ ² =6,189, df=4, p=0,185	V=0,208
%	6,5	26,1	41,3	23,9	2,2		
Γυναίκες	2	13	47	3	5		
%	2,1	13,4	48,5	30,9	5,2		

Σύνολο	5	25	66	41	6		
%	3,5	17,5	46,2	28,7	4,2		
Μη παρότρυνση οικογένειας							
Άντρες	1	6	14	16	9	$\chi^2 = 1,482$, df=4, p=0,83	V=0,103
%	2,2	13	30,4	34,8	19,6		
Γυναίκες	2	10	37	33	13		
%	2,1	10,5	38,9	34,7	13,7		
Σύνολο	3	16	51	49	22		
%	2,1	11,3	36,2	34,8	15,6		
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι							
Άντρες	1	3	1	22	19	$\chi^2 = 11,32$, df=4, p=0,023	V=0,281
%	2,2	6,5	2,2	47,8	41,3		
Γυναίκες	2	7	23	30	35		
%	2,1	7,2	23,7	30,9	36,1		
Σύνολο	3	10	24	52	54		
%	2,1	7	16,8	36,4	37,8		
Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών							
Άντρες	4	14	21	5	2	$\chi^2 = 9,877$, df=4, p=0,043	V=0,263
%	8,7	30,4	45,7	10,9	4,3		
Γυναίκες	25	21	27	19	5		
%	25,8	21,6	27,8	19,6	5,2		
Σύνολο	29	35	48	24	7		
%	20,3	24,5	33,6	16,8	4,9		
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό							
Άντρες	3	13	19	11	0	$\chi^2 = 5,937$, df=4, p=0,204	V=0,204
%	6,5	28,3	41,3	23,9	0		
Γυναίκες	14	21	34	21	7		
%	14,4	21,6	35,1	21,6	7,2		
Σύνολο	17	34	53	32	7		
%	11,9	23,8	37,1	22,4	4,9		

Απόρριψη από τους συμμαθητές							
Άντρες	12	15	12	5	2	$\chi^2 = 5,402$, df=4, p=0,248	V=0,194
%	26,1	32,6	26,1	10,9	4,3		
Γυναίκες	35	24	16	20	2		
%	36,1	24,7	16,5	20,6	2,1		
Σύνολο	47	39	28	25	4		
%	32,9	27,3	19,6	17,5	2,8		

Β)Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον δεύτερο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία σε κάποια από αυτά.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=5,349$, df=4, p=0,253). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 38,6 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 52,5 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι τα προβλήματα στον τομέα αυτό εμφανίζονται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=7,129$, df=4, p=0,129). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 40 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 45,9 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι τα προβλήματα στον τομέα αυτό εμφανίζονται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=4,66$, df=4, p=0,324). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα

το 54,3 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 61,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=1,63$, $df=4$, $p=0,803$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 47,1 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Επίσης, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση εννοιών/προβλημάτων στα μαθηματικά από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=1,583$, $df=4$, $p=0,812$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 51,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 56,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές .

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στα δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία) από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=1,854$, $df=4$, $p=0,763$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 37,1 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 39,3 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι τα προβλήματα στον τομέα αυτό εμφανίζονται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στις κατ' οίκον εργασίες που έχουν οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=1,979$, $df=3$, $p=0,577$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 50,8 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=2,53$, $df=4$, $p=0,639$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 54,1 % αυτών με

προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι και πάλι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=5,335$, $df=4$, $p=0,255$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 72,8 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 77 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται μέτρια ή πολύ.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην κατανόηση γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=7,688$, $df=4$, $p=0,104$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 77,1 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 80,4 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Επίσης, στο ερώτημα που αφορά στη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=6,603$, $df=4$, $p=0,158$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 77,2 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 77,1 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται πολύ ή πάρα πολύ.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=9,983$, $df=4$, $p=0,041$). Ενώ μόνο το 5,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο, το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών ανέρχεται στο 16,4 %.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στην ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=8,352$, $df=4$, $p=0,08$). Η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 58,5 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 60,4 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται ελάχιστα ή λίγο.

Όμως, στο ερώτημα που αφορά την ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=14,03$, $df=4$, $p=0,007$). Ενώ μόνο το 5,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο, το ποσοστό αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών αγγίζει το 24,6 %.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στην μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2 = 2,681$, $df=4$, $p=0,613$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 72,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 72,1 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά την απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=7,083$, $df=4$, $p=0,132$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 67,7 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 62,3 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η συμπεριφορά αυτή εμφανίζεται μέτρια ή πολύ.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην απουσία σημείων στίξης στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=5,539$, $df=4$, $p=0,236$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 37,1 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 41 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Επίσης, στο ερώτημα που αφορά στην ύπαρξη δυσανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε

εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=5,449$, $df=4$, $p=0,244$). Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 1,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 0 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πάρα πολύ.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά την παράλειψη υποκειμένου στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=6,124$, $df=4$, $p=0,19$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 65,7 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 60,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται μέτρια ή λίγο.

Στο ερώτημα που αφορά στην παράλειψη ρήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=4,737$, $df=4$, $p=0,315$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 31,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 42,6 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην ύπαρξη λαθών σε μορφολογικό επίπεδο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=8,076$, $df=4$, $p=0,089$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 52,2 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 41 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά τον παρατονισμό ή την παντελή έλλειψη τόνων στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=7,46$, $df=4$, $p=0,113$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 70 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 73,8 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται μέτρια ή πολύ.

Στο ερώτημα που αφορά στη μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 επίσης έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=8,157$, $df=4$, $p=0,086$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 25,7 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 36,2 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην πλήρη αδυναμία έκφρασης στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=7,633$, $df=3$, $p=0,054$). Μόνο το 15,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 8,3 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι αυτό το χαρακτηριστικό εμφανίζεται πολύ, ενώ κανένας δε δηλώνει ότι εμφανίζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στην ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=12,48$, $df=4$, $p=0,014$). Ενώ το 24,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι συναντά αυτό το χαρακτηριστικό πολύ, μόνο το 6,7 % των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=5,136$, $df=4$, $p=0,274$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 45,9 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο ερώτημα που αφορά τη μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=4,651$, $df=4$, $p=0,325$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 62,8 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 67,2 %

αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=1,976$, $df=4$, $p=0,74$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 62,7 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 64,8 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=4,11$, $df=4$, $p=0,391$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 41,2 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 44,3 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην παραποιημένη προφορά λέξεων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=4,876$, $df=4$, $p=0,3$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 80,8 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 78,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι συναντά το χαρακτηριστικό αυτό μέτρια ή πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη μίξη κωδίκων στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=11,42$, $df=4$, $p=0,022$). Ενώ το 19,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι συναντά αυτή τη συμπεριφορά πολύ, μόνο το 5,1 % αυτών που έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει το ίδιο.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας

($X^2=3,102$, $df=4$, $p=0,541$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 48,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 54,1 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=2,349$, $df=4$, $p=0,672$). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα το 44,3 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 32,8 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Όμως, στο ερώτημα που αφορά στις χαμηλές προσδοκίες ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2 =12,13$, $df=4$, $p=0,016$). Ενώ το 41,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνούν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 14,8 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών πιστεύουν το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στο ενδιαφέρον και τη διάθεση ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=3,164$, $df=4$, $p=0,531$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 55,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι το ενδιαφέρον και η διάθεση αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στην έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2 =3,881$, $df=4$, $p=0,422$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 40 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 55,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Όμως, στο ερωτημα που αφορά τη μη παρότρυνση από την οικογένεια ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=11,28$, $df=4$, $p=0,024$). Ενώ το 41,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνούν ότι η μη παρότρυνση από την οικογένεια αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 23,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών θεωρούν το ίδιο.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=3,404$, $df=4$, $p=0,493$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 42,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 36,1 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνεί ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί πάρα πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στην ελλιπή κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=16,13$, $df=4$, $p=0,003$). Ενώ το 24,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνεί ότι η ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 11,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνεί πολύ με την ίδια πρόταση.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στο ανεπαρκές γλωσσικό υλικό ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται και πάλι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=16,24$, $df=4$, $p=0,003$). Ενώ το 35,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνεί ότι η το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 11,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνεί πολύ με την ίδια πρόταση.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στην απόρριψη από τους συμμαθητές ως αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=15,69$, $df=4$, $p=0,003$). Ενώ το 30 % των εκπαιδευτικών με

προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνεί ότι το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το αντίστοιχο ποσοστό αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών κυμαίνεται στο 6,6 %.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Στους παρακάτω τομείς ή διδακτικά αντικείμενα κατά πόσο πιστεύετε αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές;							
Δηλώσεις Ετη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 5,349,$ df=4, $p=0,253$	V=0,202
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	9	22	27	11		
%	1,4	12,9	31,4	38,6	15,7		
16 +	1	9	16	32	3		
%	1,6	14,8	26,2	52,5	4,9		
Σύνολο	2	18	38	59	14		
%	1,5	13,7	29	45	10,7		
Συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,129,$ df=4, $p=0,129$	V=0,233
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	5	10	28	23		
%	5,7	7,1	14,3	40	32,9		
16 +	2	4	17	28	10		
%	3,3	6,6	27,9	45,9	16,4		
Σύνολο	6	9	27	56	33		
%	4,6	6,9	20,6	42,7	25,2		
Κατανόηση προφορικού λόγου							

1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,66,$ $df=4,$ $p=0,324$	V=0,189
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	17	38	13	0		
%	2,9	24,3	54,3	18,6	0		
16 +	3	9	37	9	2		
%	5	15	61,7	15	3,3		
Σύνολο	5	26	75	22	2		
%	3,8	20	57,7	16,9	1,5		
Παραγωγή προφορικού λόγου							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,63,$ $df=4,$ $p=0,803$	V=0,114
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	16	33	17	4		
%	0	22,9	47,1	24,3	5,7		
16 +	1	12	24	16	3		
%	1,8	21,4	42,9	28,6	5,4		
Σύνολο	1	28	57	33	7		
%	0,8	22,2	45,2	26,2	5,6		
Μαθηματικά-Κατανόηση εννοιών/προβλημάτων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,583,$ $df=4,$ $p=0,812$	V=0,11
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	12	36	18	2		
%	2,9	17,1	51,4	25,7	2,9		
16 +	2	12	34	10	2		
%	3,3	20	56,7	16,7	3,3		
Σύνολο	4	24	70	28	4		
%	3,1	18,5	53,8	21,5	3,1		
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία)							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,854,$ $df=4,$ $p=0,763$	V=0,119
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	14	26	24	4		

%	2,9	20	37,1	34,3	5,7		
16 +	0	12	24	22	3		
%	0	19,7	39,3	36,1	4,9		
Σύνολο	2	26	50	46	7		
%	1,5	19,8	38,2	35,1	5,3		
Κατ' οίκον εργασίες							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =1,979, df=3, ρ=0,577	V=0,123
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	13	30	22	5		
%	0	18,6	42,9	31,4	7,1		
16 +	0	11	31	13	6		
%	0	18	50,8	21,3	9,8		
Σύνολο	0	24	61	35	11		
%	0	18,3	46,6	26,7	8,4		

Στις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες να επισημάνετε σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας.

Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Κατανόηση προφορικού λόγου							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =2,53, df=4, ρ=0,639	V=0,139
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	21	30	13	2		
%	5,7	30	42,9	18,6	2,9		
16 +	2	14	33	9	3		
%	3,3	23	54,1	14,8	4,9		
Σύνολο	6	35	63	22	5		
%	4,6	26,7	48,1	16,8	3,8		

Παραγωγή προφορικού λόγου							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =5,335, df=4, p=0,255	V=0,202
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	13	32	19	5		
%	1,4	18,6	45,7	27,1	7,1		
16 +	1	10	19	28	3		
%	1,6	16,4	31,1	45,9	4,9		
Σύνολο	2	23	51	47	8		
%	1,5	17,6	38,9	35,9	6,1		
Κατανόηση γραπτού λόγου							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =7,688, df=4, p=0,104	V=0,242
%	0	0	0	0	0		
6-15	3	7	18	36	6		
%	4,3	10	25,7	51,4	8,6		
16 +	0	7	27	22	5		
%	0	11,5	44,3	36,1	8,2		
Σύνολο	3	14	45	58	11		
%	2,3	10,7	34,4	44,3	8,4		
Παραγωγή γραπτού λόγου							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =6,603, df=4, p=0,158	V=0,225
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	4	10	24	30		
%	2,9	5,7	14,3	34,3	42,9		
16 +	1	2	11	32	15		
%	1,6	3,3	18	52,5	24,6		
Σύνολο	3	6	21	56	45		
%	2,3	4,6	16	42,7	34,4		

Στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;		
	Βαθμός συμφωνίας	Στατιστική

Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας						σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 9,983,$ $df=4,$ $p=0,041$	V=0,283
%	0	0	0	0	0		
6-15	5	4	17	33	11		
%	7,1	5,7	24,3	47,1	15,7		
16 +	0	9	18	24	4		
%	0	16,4	32,7	43,6	7,3		
Σύνολο	5	13	35	57	15		
%	4	10,4	28	45,6	12		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 8,352,$ $df=4,$ $p=0,08$	V=0,255
%	0	0	0	0	0		
6-15	19	22	15	12	2		
%	27,1	31,4	21,4	17,1	2,9		
16 +	24	11	18	5	0		
%	41,4	19	31	8,6	0		
Σύνολο	43	33	33	17	2		
%	33,6	25,8	25,8	13,3	1,6		
Ασυνταξία							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 14,03,$ $df=4,$ $p=0,007$	V=0,327
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	4	30	27	8		
%	1,4	5,7	42,9	38,6	11,4		
16 +	2	15	16	26	2		
%	3,3	24,6	26,2	42,6	3,3		
Σύνολο	3	19	46	53	10		
%	2,3	14,5	35,1	40,5	7,6		

Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =2,681, df=4, p=0,613	V=0,144
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	11	29	21	6		
%	2,9	15,9	42	30,4	8,7		
16 +	4	11	24	20	2		
%	6,6	18	39,3	32,8	3,3		
Σύνολο	6	22	53	41	8		
%	4,6	16,9	40,8	31,5	6,2		
Απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =7,083, df=4, p=0,132	V=0,234
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	8	18	28	13		
%	1,5	11,8	26,5	41,2	19,1		
16 +	2	14	22	16	7		
%	3,3	23	36,1	26,2	11,5		
Σύνολο	3	22	40	44	20		
%	2,3	17,1	31	34,1	15,5		
Απουσία σημείων στίξης							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =5,539, df=4, p=0,236	V=0,206
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	13	19	26	10		
%	2,9	18,6	27,1	37,1	14,3		
16 +	4	13	17	25	2		
%	6,6	21,3	27,9	41	3,3		
Σύνολο	6	26	36	51	12		
%	4,6	19,8	27,5	38,9	9,2		
Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =5,449, df=4,	V=0,204
%	0	0	0	0	0		

6-15	12	21	17	19	1	p=0,244	
%	17,1	30	24,3	27,1	1,4		
16 +	14	16	22	9	0		
%	23	26,2	36,1	14,8	0		
Σύνολο	26	37	39	28	1		
%	19,8	28,2	29,8	21,4	0,8		
Παράλειψη υποκειμένου							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =6,124, df=4, p=0,19	V=0,216
%	0	0	0	0	0		
6-15	7	27	19	15	2		
%	10	38,6	27,1	21,4	2,9		
16 +	13	17	20	11	0		
%	21,3	27,9	32,8	18	0		
Σύνολο	20	44	39	26	2		
%	15,3	33,6	29,8	19,8	1,5		
Παράλειψη ρήματος							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =4,737, df=4, p=0,315	V=0,19
%	0	0	0	0	0		
6-15	12	22	21	13	2		
%	17,1	31,4	30	18,6	2,9		
16 +	12	26	17	6	0		
%	19,7	42,6	27,9	9,8	0		
Σύνολο	24	48	38	19	2		
%	18,3	36,6	29	14,5	1,5		
Λάθη σε μορφολογικό επίπεδο							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =8,076, df=4, p=0,089	V=0,249
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	7	36	20	2		
%	5,8	10,1	52,2	29	2,9		
16 +	2	18	25	15	1		

%	3,3	29,5	41	24,6	1,6		
Σύνολο	6	25	61	35	3		
%	4,6	19,2	46,9	26,9	2,3		
Παρατονισμός-Παντελής έλλειψη τόνων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,46,$ $df=4,$ $p=0,113$	V=0,239
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	8	24	25	9		
%	5,7	11,4	34,3	35,7	12,9		
16 +	5	8	32	13	3		
%	8,2	13,1	52,5	21,3	4,9		
Σύνολο	9	16	56	38	12		
%	6,9	12,2	42,7	29	9,2		
Μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 8,157,$ $df=4,$ $p=0,086$	V=0,252
%	0	0	0	0	0		
6-15	17	18	18	15	2		
%	24,3	25,7	25,7	21,4	2,9		
16 +	19	21	14	4	0		
%	32,8	36,2	24,1	6,9	0		
Σύνολο	36	39	32	19	2		
%	28,1	30,5	25	14,8	1,6		

Στην παραγωγή προφορικού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Πλήρης αδυναμία έκφρασης							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,633,$ $df=4,$	V=0,243
%	0	0	0	0	0		

6-15	19	27	12	11	0	p=0,054	
%	27,5	39,1	17,4	15,9	0		
16 +	13	19	23	5	0		
%	21,7	31,7	38,3	8,3	0		
Σύνολο	32	46	35	16	0		
%	24,8	35,7	27,1	12,4	0		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =12,48, df=4, p=0,014	V=0,31
%	0	0	0	0	0		
6-15	17	20	13	17	3		
%	24,3	28,6	18,6	24,3	4,3		
16 +	24	23	9	4	0		
%	40	38,3	15	6,7	0		
Σύνολο	41	43	22	21	3		
%	31,5	33,1	16,9	16,2	2,3		
Ασυνταξία							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =5,136, df=4, p=0,274	V=0,198
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	12	30	21	5		
%	2,9	17,1	42,9	30	7,1		
16 +	3	13	28	17	0		
%	4,9	21,3	45,9	27,9	0		
Σύνολο	5	5	58	38	5		
%	3,8	3,8	44,3	29	3,8		
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =4,651, df=4, p=0,325	V=0,188
%	0	0	0	0	0		
6-15	8	18	26	15	3		
%	11,4	25,7	37,1	21,4	4,3		
16 +	5	25	16	14	1		

%	8,2	41	26,2	23	1,6		
Σύνολο	13	43	42	29	4		
%	9,9	32,8	32,1	22,1	3,1		
Πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 1,976,$ $df=4,$ $p=0,74$	V=0,128
%	0	0	0	0	0		
6-15	11	22	20	12	2		
%	16,4	32,8	29,9	17,9	3		
16 +	12	16	19	6	1		
%	22,2	29,6	35,2	11,1	1,9		
Σύνολο	23	38	39	18	3		
%	19	31,4	32,2	14,9	2,5		
Έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,11,$ $df=4,$ $p=0,391$	V=0,178
%	0	0	0	0	0		
6-15	10	21	28	7	2		
%	14,7	30,9	41,2	10,3	2,9		
16 +	11	13	27	10	0		
%	18	21,3	44,3	16,4	0		
Σύνολο	21	34	55	17	2		
%	16,3	26,4	42,6	13,2	1,6		
Παραποιημένη προφορά λέξεων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,876,$ $df=4,$ $p=0,3$	V=0,194
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	11	26	29	2		
%	0	16,2	38,2	42,6	2,9		
16 +	2	10	30	18	1		
%	3,3	16,4	49,2	29,5	1,6		
Σύνολο	2	21	56	47	3		
%	1,6	16,3	43,4	36,4	2,3		

Μίξη κωδίκων							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =11,42, df=4, p=0,022	V=0,3
%	0	0	0	0	0		
6-15	8	13	31	13	3		
%	11,8	19,1	45,6	19,1	4,4		
16 +	8	22	26	3	0		
%	13,6	37,3	44,1	5,1	0		
Σύνολο	16	35	57	16	3		
%	12,6	27,6	44,9	12,6	2,4		

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =3,102, df=4, p=0,541	V=0,154
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	5	13	34	14		
%	5,7	7,1	18,6	48,6	20		
16 +	1	4	15	33	8		
%	1,6	6,6	24,6	54,1	13,1		
Σύνολο	5	9	28	67	22		
%	3,8	6,9	21,4	51,1	16,8		
Μαθησιακές δυσκολίες							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =2,349, df=4, p=0,672	V=0,134
%	0	0	0	0	0		
6-15	10	16	31	11	2		
%	14,3	22,9	44,3	15,7	2,9		

16 +	8	18	20	12	3		
%	13,1	29,5	32,8	19,7	4,9		
Σύνολο	18	34	51	23	5		
%	13,7	26	38,9	17,6	3,8		
Χαμηλές προσδοκίες							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 12,13,$ $df=4,$ $p=0,016$	V=0,304
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	8	27	29	4		
%	2,9	11,4	38,6	41,4	5,7		
16 +	2	13	30	9	7		
%	3,3	21,3	49,2	14,8	11,5		
Σύνολο	4	21	57	38	11		
%	3,1	16	43,5	29	8,4		
Ενδιαφέρον και διάθεση							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,164,$ $df=4,$ $p=0,531$	V=0,155
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	13	30	22	1		
%	5,7	18,6	42,9	31,4	1,4		
16 +	3	9	34	13	2		
%	4,9	14,8	55,7	21,3	3,3		
Σύνολο	7	22	64	35	3		
%	5,3	16,8	48,9	26,7	2,3		
Έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,881,$ $df=4,$ $p=0,422$	V=0,172
%	0	0	0	0	0		
6-15	3	11	28	25	3		
%	4,3	15,7	40	35,7	4,3		
16 +	2	9	34	15	1		
%	3,3	14,8	55,7	24,6	1,6		
Σύνολο	5	20	62	40	4		

%	3,8	15,3	47,3	30,5	3,1		
Μη παρότρυνση οικογένειας							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 11,28,$ $df=4,$ $p=0,024$	V=0,296
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	5	20	29	15		
%	1,4	7,1	28,6	41,4	21,4		
16 +	2	10	27	14	6		
%	3,4	16,9	45,8	23,7	10,2		
Σύνολο	3	15	47	43	21		
%	2,3	11,6	36,4	33,3	16,3		
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,404,$ $df=4,$ $p=0,493$	V=0,161
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	6	11	23	30		
%	0	8,6	15,7	32,9	42,9		
16 +	2	4	13	20	22		
%	3,3	6,6	21,3	32,8	36,1		
Σύνολο	2	10	24	43	52		
%	1,5	7,6	18,3	32,8	39,7		
Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 16,13,$ $df=4,$ $p=0,003$	V=0,352
%	0	0	0	0	0		
6-15	14	8	25	17	6		
%	20	11,4	35,7	24,3	8,6		
16 +	15	22	15	7	1		
%	25	36,7	25	11,7	1,7		
Σύνολο	29	30	40	24	7		
%	22,3	23,1	30,8	18,5	5,4		
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 16,24,$	V=0,353

%	0	0	0	0	0	df=4, p=0,003	
6-15	5	10	24	25	6		
%	7,1	14,3	34,3	35,7	8,6		
16 +	12	17	22	7	2		
%	20	28,3	36,7	11,7	3,3		
Σύνολο	17	27	46	32	8		
%	13,1	20,8	35,4	24,6	6,2		
Απόρριψη από τους συμμαθητές							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =15,69, df=4, p=0,003	V=0,346
%	0	0	0	0	0		
6-15	20	12	14	21	3		
%	28,6	17,1	20	30	4,3		
16 +	25	21	10	4	1		
%	41	34,4	16,4	6,6	1,6		
Σύνολο	45	33	24	25	4		
%	34,3	25,2	18,3	19,1	3,1		

Γ)Ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον δεύτερο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα, το τεστ ανεξαρτησίας χ² έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει (X²=1,862, df=4, p=0,761). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 42,7 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 49,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια

δηλώνουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στον τομέα αυτό.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν ($X^2=4,036$, $df=4$, $p=0,401$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 37,1 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 52,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στον τομέα αυτό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην κατανόηση προφορικού λόγου, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,645$, $df=4$, $p=0,326$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 52,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 63,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην παραγωγή προφορικού λόγου, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,692$, $df=4$, $p=0,223$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 38,6 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 56,4 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνει ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα σε μέτριο βαθμό στον τομέα αυτό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην κατανόηση εννοιών/προβλημάτων στα μαθηματικά, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=5,694$, $df=4$, $p=0,223$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 48,9 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 52,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια

δηλώνουν ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στα δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία), το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,383$, $df=4$, $p=0,25$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 34,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 50,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα σε μέτριο βαθμό στον τομέα αυτό.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=7,98$, $df=3$, $p=0,046$). Ενώ το 23,6 % των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι η δυσκολία στις κατ' οίκον εργασίες εμφανίζεται λίγο στον τομέα αυτό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, μόλις το 10,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην κατανόηση προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,623$, $df=4$, $p=0,328$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 43,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 52,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα σε μέτριο βαθμό στον τομέα αυτό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην παραγωγή προφορικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=3,301$, $df=4$, $p=0,509$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 37,1 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια

διαπολιτισμικής αγωγής και το 44,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνει ότι η δυσκολία αυτή εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές στον τομέα αυτό.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην κατανόηση γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=1,231$, $df=4$, $p=0,873$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 43,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 44,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στον τομέα αυτό.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=10,79$, $df=4$, $p=0,029$). Ενώ το 23,6 % των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι η δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της γλώσσας στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό, μόλις το 10,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=7,008$, $df=4$, $p=0,138$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 47 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 49,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=1,596$, $df=4$, $p=0,81$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 34,5 % τόσο όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής όσο και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια

δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται ελάχιστα στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=1,112$, $df=4$, $p=0,892$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40,4 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 40,7 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=10,37$, $df=4$, $p=0,035$). Ενώ το 23,6 % των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό, μόλις το 10,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=3,976$, $df=4$, $p=0,409$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 37,9 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 30,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η απουσία σημείων στίξης στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,743$, $df=4$, $p=0,315$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 66,3 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και

το 72,9 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται μέτρια ή πολύ.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ύπαρξη δυσανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=8,169$, $df=4$, $p=0,086$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 32,6 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 35,6 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η παράλειψη υποκειμένου στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν ($X^2=3,008$, $df=4$, $p=0,557$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 65,2 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 64,4 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η παράλειψη ρήματος στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=2,261$, $df=4$, $p=0,688$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 65,2 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 69,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται λίγο ή μέτρια στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ύπαρξη λαθών σε μορφολογικό επίπεδο στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,34$, $df=4$, $p=0,362$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 52,3 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και

το 45,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται ο παρατονισμός ή η παντελής έλλειψη τόνων στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,193$, $df=4$, $p=0,268$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 42,5 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 49,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=10,21$, $df=4$, $p=0,037$). Ενώ μόλις το 22,1 % των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι η μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρουσιάζεται λίγο, το 44,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η πλήρης αδυναμία έκφρασης στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,146$, $df=3$, $p=0,246$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 32,6 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 37,3 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται λίγο στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=10,32$, $df=4$, $p=0,035$). Ενώ μόλις το 23,9 % των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει

ότι η ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές παρουσιάζεται λίγο, όμως το 44,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια δηλώνει το ίδιο.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η ύπαρξη ασυνταξίας στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν το έχουν κάνει ($X^2=1,52$, $df=4$, $p=0,823$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 46,1 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 44,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=7,423$, $df=4$, $p=0,115$). Μόλις το 2,2 % όσων εκπαιδευτικών είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 3,4 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται πάρα πολύ στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,268$, $df=4$, $p=0,261$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 63,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 62,1 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται λίγο ή μέτρια.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,997$, $df=4$, $p=0,199$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 35,6 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια

διαπολιτισμικής αγωγής και το 49,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η παραποιημένη προφορά λέξεων στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4,175$, $df=4$, $p=0,383$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 78,2 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 76,3 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται μέτρια ή πολύ.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που παρουσιάζεται η μίξη κωδίκων στην παραγωγή προφορικού λόγου στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=3,321$, $df=4$, $p=0,506$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 41,2 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 50,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια δηλώνουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5,874$, $df=4$, $p=0,209$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 51,7 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 61 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=6,316$, $df=4$, $p=0,177$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 33,7 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και

το 47,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν ($X^2=6,279$, $df=4$, $p=0,179$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 38,2 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 45,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που το ενδιαφέρον και η διάθεση αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=3,75$, $df=4$, $p=0,441$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 41,6 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 54,2 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι το ενδιαφέρον και η διάθεση αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων αποτελούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πάλι ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=8,663$, $df=4$, $p=0,07$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40,4 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 50,8 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο επόμενο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η μη παρότρυνση από την οικογένεια αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν ($X^2=3,4$, $df=4$, $p=0,493$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και

πιο συγκεκριμένα το 68,5 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 73,7 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι η παρότρυνση από την οικογένεια αποτελεί μέτρια ή πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=2,549$, $df=4$, $p=0,636$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 70,8 % όσων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής και το 79,5 % όσων δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια συμφωνούν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=10,76$, $df=4$, $p=0,029$). Ενώ το 31,8 % των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι η ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί λίγο αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, όμως μόλις το 15,3 % αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια έχουν την ίδια άποψη.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=16,81$, $df=4$, $p=0,002$). Ενώ το 18,2 % των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι το ανεπαρκές γλωσσικό αποτελεί σε ελάχιστο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια αγγίζει μόλις το 1,7 %.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η απόρριψη από τους συμμαθητές αποτελεί αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας της παρακολούθησης σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=14,42$, $df=4$,

p=0,006). Ενώ το 41,6 % των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι η απόρριψη από τους συμμαθητές αποτελεί σε ελάχιστο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 18,6 % αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια έχουν την ίδια άποψη.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα

Στους παρακάτω τομείς ή διδακτικά αντικείμενα κατά πόσο πιστεύετε αντιμετωπίζουν προβλήματα οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
Ναι	1	12	27	38	11	$\chi^2 = 1,862,$ df=4, p=0,761	V=0,112
%	1,1	13,5	30,3	42,7	12,4		
Όχι	1	6	19	29	4		
%	1,7	10,2	32,2	49,2	6,8		
Σύνολο	2	18	46	67	15		
%	1,4	12,2	31,1	45,3	10,1		
Συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα							
Ναι	4	7	22	33	23	$\chi^2 = 4,036,$ df=4, p=0,401	V=0,165
%	4,5	7,9	24,7	37,1	25,8		
Όχι	2	2	11	31	13		
%	3,4	3,4	18,6	52,5	22		
Σύνολο	6	9	33	64	36		
%	4,1	6,1	22,3	43,2	24,3		
Κατανόηση προφορικού λόγου							
Ναι	7	18	47	15	2	$\chi^2 = 4,645,$ df=4, p=0,326	V=0,178
%	7,9	20,2	52,8	16,9	2,2		
Όχι	1	10	37	10	0		

%	1,7	17,2	63,8	17,2	0		
Σύνολο	8	28	84	25	2		
%	5,4	19	57,1	17	1,4		
Παραγωγή προφορικού λόγου							
Ναι	1	20	34	27	6	$\chi^2 = 5,692$, df=4, p=0,223	V=0,2
%	1,1	22,7	38,6	30,7	6,8		
Όχι	0	9	31	14	1		
%	0	16,4	56,4	25,5	1,8		
Σύνολο	1	29	65	41	7		
%	0,7	20,3	45,5	28,7	4,9		
Μαθηματικά-Κατανόηση εννοιών/προβλημάτων							
Ναι	1	19	43	21	4	$\chi^2 = 5,694$, df=4, p=0,223	V=0,197
%	1,1	21,8	48,9	23,9	4,5		
Όχι	3	9	31	16	0		
%	5,1	15,3	52,5	27,1	0		
Σύνολο	4	28	74	37	4		
%	2,7	19	50,3	25,2	2,7		
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία-Γεωγραφία)							
Ναι	2	18	31	31	7	$\chi^2 = 5,383$, df=4, p=0,25	V=0,191
%	2,2	20,2	34,8	34,8	7,9		
Όχι	0	9	30	18	2		
%	0	15,3	50,8	30,5	3,4		
Σύνολο	2	27	61	49	9		
%	1,4	18,2	41,2	33,1	6,1		
Κατ' οίκον εργασίες							
Ναι	0	21	36	25	7	$\chi^2 = 7,98$, df=4, p=0,046	V=0,232
%	0	23,6	40,4	28,1	7,9		
Όχι	0	6	37	12	4		
%	0	10,2	62,7	20,3	6,8		
Σύνολο	0	27	73	37	11		

%	0	18,2	49,3	25	7,4		
---	---	------	------	----	-----	--	--

Στις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες να επισημάνετε σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας.

Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Κατανόηση προφορικού λόγου							
Ναι	4	26	39	15	5	$\chi^2 = 4,623$, df=4, p=0,328	V=0,177
%	4,5	29,2	43,8	16,9	5,6		
Όχι	2	14	31	12	0		
%	3,4	23,7	52,5	20,3	0		
Σύνολο	6	40	70	27	5		
%	4,1	27	47,3	18,2	3,4		
Παραγωγή προφορικού λόγου							
Ναι	1	15	33	33	7	$\chi^2 = 3,301$, df=4, p=0,509	V=0,149
%	1,1	16,9	37,1	37,1	7,9		
Όχι	1	8	23	26	1		
%	1,7	13,6	39	44,1	1,7		
Σύνολο	2	23	56	59	8		
%	1,4	15,5	37,8	39,9	5,4		
Κατανόηση γραπτού λόγου							
Ναι	1	9	32	39	8	$\chi^2 = 1,231$, df=4, p=0,873	V=0,091
%	1,1	10,1	36	43,8	9		
Όχι	2	5	22	26	4		
%	3,4	8,5	37,3	44,1	6,8		
Σύνολο	3	14	54	65	12		
%	2	9,5	36,5	43,9	8,1		
Παραγωγή γραπτού λόγου							

Ναι	3	1	21	37	27	$\chi^2 = 10,79$, df=4, $p=0,029$	V=0,27
%	3,4	1,1	23,6	41,6	30,3		
Όχι	0	5	6	26	22		
%	0	8,5	10,2	44,1	37,3		
Σύνολο	3	6	27	63	49		
%	2	4,1	18,2	42,6	33,1		

Στην παραγωγή γραπτού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας							
Ναι	2	10	20	39	12	$\chi^2 = 7,008$, df=4, $p=0,138$	V=0,222
%	2,4	12	24,1	47	14,5		
Όχι	3	3	21	29	3		
%	5,1	5,1	35,6	49,2	5,1		
Σύνολο	5	13	41	68	15		
%	3,5	9,2	28,9	47,9	10,6		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
Ναι	30	20	23	12	2	$\chi^2 = 1,596$, df=4, $p=0,81$	V=0,105
%	34,5	23	26,4	13,8	2,3		
Όχι	20	15	14	9	0		
%	34,5	25,9	24,1	15,5	0		
Σύνολο	50	35	37	21	2		
%	34,5	24,1	25,5	14,5	1,4		
Ασυνταξία							
Ναι	2	13	29	36	9	$\chi^2 = 1,112$, df=4, $p=0,892$	V=0,087
%	2,2	14,6	32,6	40,4	10,1		
Όχι	1	6	23	24	5		

%	1,7	10,2	39	40,7	8,5		
Σύνολο	3	19	52	60	14		
%	2	12,8	35,1	40,5	9,5		
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
Ναι	3	12	45	27	1	$\chi^2 = 10,37$, df=4, p=0,035	V=0,266
%	3,4	13,6	51,1	30,7	1,1		
Όχι	3	10	20	19	7		
%	5,1	16,9	33,9	32,2	11,9		
Σύνολο	6	22	65	46	8		
%	4,1	15	44,2	31,3	5,4		
Απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο							
Ναι	2	13	33	30	9	$\chi^2 = 3,976$, df=4, p=0,409	V=0,165
%	2,3	14,9	37,9	34,5	10,3		
Όχι	1	9	18	18	13		
%	1,7	15,3	30,5	30,5	22		
Σύνολο	3	22	51	48	22		
%	2,1	15,1	34,9	32,9	15,1		
Απουσία σημείων στίξης							
Ναι	4	17	21	38	9	$\chi^2 = 4,743$, df=4, p=0,315	V=0,179
%	4,5	19,1	23,6	42,7	10,1		
Όχι	2	11	23	20	3		
%	3,4	18,6	39	33,9	5,1		
Σύνολο	6	28	44	58	12		
%	4,1	18,9	29,7	39,2	8,1		
Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας							
Ναι	22	25	29	13	0	$\chi^2 = 8,169$, df=4, p=0,086	V=0,235
%	24,7	28,1	32,6	14,6	0		
Όχι	8	12	21	17	1		
%	13,6	20,3	35,6	28,8	1,7		
Σύνολο	30	37	50	30	1		

%	20,3	25	33,8	20,3	0,7		
Παράλειψη υποκειμένου							
Ναι	13	26	32	16	2	$\chi^2 = 3,008,$ $df=4,$ $p=0,557$	V=0,143
%	14,6	29,2	36	18	2,2		
Όχι	9	22	16	12	0		
%	15,3	37,3	27,1	20,3	0		
Σύνολο	22	48	48	28	2		
%	14,8	32,4	32,4	18,9	1,4		
Παράλειψη ρήματος							
Ναι	18	28	30	11	2	$\chi^2 = 2,261,$ $df=4,$ $p=0,688$	V=0,124
%	20,2	31,5	33,7	12,4	2,2		
Όχι	10	23	18	8	0		
%	16,9	39	30,5	13,6	0		
Σύνολο	28	51	48	19	2		
%	18,9	34,5	32,4	12,8	1,4		
Λάθη σε μορφολογικό επίπεδο							
Ναι	2	15	46	22	3	$\chi^2 = 4,34,$ $df=4,$ $p=0,362$	V=0,172
%	2,3	17	52,3	25	3,4		
Όχι	4	12	27	16	0		
%	6,8	20,3	45,8	27,1	0		
Σύνολο	6	27	73	38	3		
%	4,1	18,4	49,7	25,9	2		
Παρατονισμός-Παντελής έλλειψη τόνων							
Ναι	8	7	37	26	9	$\chi^2 = 5,193,$ $df=4,$ $p=0,268$	V=0,189
%	9,2	8	42,5	29,9	10,3		
Όχι	3	10	29	14	3		
%	5,1	16,9	49,2	23,7	5,1		
Σύνολο	11	17	66	40	12		
%	7,5	11,6	45,2	27,4	8,2		
Μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα							

Ναι	30	19	23	12	2	$\chi^2 = 10,21,$ $df=4,$ $p=0,037$	V=0,265
%	34,9	22,1	26,7	14	2,3		
Όχι	11	26	14	8	0		
%	18,6	44,1	23,7	13,6	0		
Σύνολο	41	45	37	20	2		
%	28,3	31	25,5	13,8	1,4		

Στην παραγωγή προφορικού λόγου σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Πλήρης αδυναμία έκφρασης							
Ναι	27	28	20	11	0	$\chi^2 = 4,146,$ $df=3,$ $p=0,246$	V=0,169
%	31,4	32,6	23,3	12,8	0		
Όχι	10	22	19	8	0		
%	16,9	37,3	32,2	13,6	0		
Σύνολο	37	50	39	19	0		
%	25,5	34,5	26,9	13,1	0		
Ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις							
Ναι	34	21	17	13	3	$\chi^2 = 10,32,$ $df=4,$ $p=0,035$	V=0,265
%	38,6	23,9	19,3	14,8	3,4		
Όχι	12	26	12	9	0		
%	20,3	44,1	20,3	15,3	0		
Σύνολο	46	47	29	22	3		
%	31,3	32	19,7	15	2		
Ασυνταξία							
Ναι	3	19	41	23	3	$\chi^2 = 1,52,$ $df=4,$ $p=0,823$	V=0,101
%	3,4	21,3	46,1	25,8	3,4		
Όχι	2	9	26	20	2		

%	3,4	15,3	44,1	33,9	3,4		
Σύνολο	5	28	67	43	5		
%	3,4	18,9	45,3	29,1	3,4		
Μη παραγωγή κατανοητού νοήματος							
Ναι	11	27	32	17	2	$\chi^2 = 7,423,$ $df=4,$ $p=0,115$	V=0,224
%	12,4	30,3	36	19,1	2,2		
Όχι	2	19	16	20	2		
%	3,4	32,2	27,1	33,9	3,4		
Σύνολο	13	46	48	37	4		
%	8,8	31,1	32,4	25	2,7		
Πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη							
Ναι	12	22	29	14	3	$\chi^2 = 5,268,$ $df=4,$ $p=0,261$	V=0,195
%	15	27,5	36,3	17,5	3,8		
Όχι	14	20	16	8	0		
%	24,1	34,5	27,6	13,8	0		
Σύνολο	26	42	45	22	3		
%	18,8	30,4	32,6	15,9	2,2		
Έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων							
Ναι	16	24	31	14	2	$\chi^2 = 5,997,$ $df=4,$ $p=0,199$	V=0,203
%	18,4	27,6	35,6	16,1	2,3		
Όχι	8	18	29	4	0		
%	13,6	30,5	49,2	6,8	0		
Σύνολο	24	42	60	18	2		
%	16,4	28,8	41,1	12,3	1,4		
Παραποιημένη προφορά λέξεων							
Ναι	4	12	38	30	3	$\chi^2 = 4,175,$ $df=4,$ $p=0,383$	V=0,169
%	4,6	13,8	43,7	34,5	3,4		
Όχι	0	12	22	23	2		
%	0	20,3	37,3	39	3,4		
Σύνολο	4	24	60	53	5		

%	2,7	16,4	41,1	36,3	3,4		
Μίξη κωδίκων							
Ναι	12	23	35	12	3	$\chi^2 = 3,321$, df=4, p=0,506	V=0,152
%	14,1	27,1	41,2	14,1	3,5		
Όχι	9	13	30	7	0		
%	15,3	22	50,8	11,9	0		
Σύνολο	21	36	65	19	3		
%	14,6	25	45,1	13,2	2,1		

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας							
Ναι	1	6	20	46	16	$\chi^2 = 5,874$, df=4, p=0,209	V=0,199
%	1,1	6,7	22,5	51,7	18		
Όχι	4	3	9	36	7		
%	6,8	5,1	15,3	61	11,9		
Σύνολο	5	9	29	82	23		
%	3,4	6,1	19,6	55,4	15,5		
Μαθησιακές δυσκολίες							
Ναι	13	20	30	21	5	$\chi^2 = 6,316$, df=4, p=0,177	V=0,207
%	14,6	22,5	33,7	23,6	5,6		
Όχι	5	14	28	12	0		
%	8,5	23,7	47,5	20,3	0		
Σύνολο	18	34	58	33	5		
%	12,2	23	39,2	22,3	3,4		
Χαμηλές προσδοκίες							

Ναι	2	19	34	24	10	$\chi^2 = 6,279,$ $df=4,$ $p=0,179$	V=0,206
%	2,2	21,3	38,2	27	11,2		
Όχι	2	9	27	20	1		
%	3,4	15,3	45,8	33,9	1,7		
Σύνολο	4	28	61	44	11		
%	2,7	18,9	41,2	29,7	7,4		
Ενδιαφέρον και μάθηση							
Ναι	6	20	37	24	2	$\chi^2 = 3,75,$ $df=4,$ $p=0,441$	V=0,159
%	6,7	22,5	41,6	27	2,2		
Όχι	1	10	32	15	1		
%	1,7	16,9	54,2	25,4	1,7		
Σύνολο	7	30	69	39	3		
%	4,7	20,3	46,6	26,4	2		
Έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων							
Ναι	2	22	36	27	2	$\chi^2 = 8,663,$ $df=4,$ $p=0,07$	V=0,242
%	2,2	24,7	40,4	30,3	2,2		
Όχι	3	5	30	17	4		
%	5,1	8,5	50,8	28,8	6,8		
Σύνολο	5	27	66	44	6		
%	3,4	18,2	44,6	29,7	4,1		
Μη παρότρυνση οικογένειας							
Ναι	1	11	35	26	16	$\chi^2 = 3,4,$ $df=4,$ $p=0,493$	V=0,153
%	1,1	12,4	39,3	29,2	18		
Όχι	2	6	19	23	7		
%	3,5	10,5	33,3	40,4	12,3		
Σύνολο	3	17	54	49	23		
%	2,1	11,6	37	33,6	15,8		
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι							
Ναι	2	8	16	32	31	$\chi^2 = 2,549,$ $df=4,$	V=0,131
%	2,2	9	18	36	34,8		

Όχι	1	2	10	20	26	p=0,636	
%	1,7	3,4	16,9	33,9	45,6		
Σύνολο	3	10	26	52	57		
%	2	6,8	17,6	25,1	38,5		
Έλλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών							
Ναι	21	28	22	13	4	χ ² =10,76, df=4, p=0,029	V=0,271
%	23,9	31,8	25	14,8	4,5		
Όχι	8	9	26	13	3		
%	13,6	15,3	44,1	22	5,1		
Σύνολο	29	37	48	26	7		
%	19,7	25,2	32,7	17,7	4,8		
Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό							
Ναι	16	25	23	18	6	χ ² =16,81, df=4, p=0,002	V=0,338
%	18,2	28,4	26,1	20,5	6,8		
Όχι	1	11	30	15	2		
%	1,7	18,6	50,8	25,4	3,4		
Σύνολο	17	36	53	33	8		
%	11,6	24,5	36,1	22,4	5,4		
Απόρριψη από τους συμμαθητές							
Ναι	37	22	11	15	4	χ ² =14,42, df=4, p=0,006	V=0,312
%	41,6	24,7	12,4	16,9	4,5		
Όχι	11	18	17	13	0		
%	18,6	30,5	28,8	22	0		
Σύνολο	48	40	28	28	4		
%	32,4	27	18,9	18,9	2,7		

5.1.3 Θεματικός Άξονας 3: Εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με το σχολείο

Στον τρίτο θεματικό άξονα μελετώνται και επεξεργάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με το σχολείο. Περιλαμβάνει τέσσερα βασικά ερωτήματα και κάποια υποερωτήματα.

Στο πρώτο ερώτημα «Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 92 άτομα θεωρούν ότι οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών βοηθούν λίγο ή ελάχιστα τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, ποσοστά 32 % (48 εκπαιδευτικοί) και 29,3 % (44 εκπαιδευτικοί) αντίστοιχα. Ένα ποσοστό της τάξης του 28 % δήλωσε την επιλογή «μέτρια», 42 εκπαιδευτικοί. Μόνο 12 από τους 146 εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι τους βοηθούν πολύ ή πάρα πολύ, ποσοστά 7,3 % (11 εκπαιδευτικοί) και 0,7 % (μόλις 1 εκπαιδευτικός) αντίστοιχα. (Πίνακας)

	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;	44	29,3	48	32	42	28	11	7,3	1	0,7	146	97,3

Πίνακας: Βαθμός βοήθειας των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών προς τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι

Στη δεύτερη ερώτηση «Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών βοηθούν 2-3 φορές εβδομαδιαίως τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, 47 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 31,3 %. Όμως, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται σπανίως, 42 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 28 %. Το 20,7 % θεωρεί ότι η τακτική αυτή λαμβάνει χώρα μερικές φορές τον μήνα, 31 εκπαιδευτικοί. Την επιλογή «καθημερινά» δήλωσαν 17 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 11,3 %. Τέλος, 5 εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν ποτέ βοήθεια από το σπίτι, ποσοστό 3,3 %. Οκτώ εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν καμία γνώμη. (Πίνακας)

	Καθημερι νά		2-3 φορές εβδομαδι αίως		Μερικές φορές μηνιαίως		Σπανίως		Ποτέ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;	17	11,3	47	31,3	31	20,7	42	28	5	3,3	142	94,7

Πίνακας: Συχνότητα βοήθειας των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών προς τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι

Στο επόμενο ερώτημα «Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 57,3 % έχει την πεποίθηση ότι οι γονείς των μαθητών αυτών σπανίως επισκέπτονται τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του, 86 εκπαιδευτικοί. Ένα, επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 30 %, υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές μηνιαίως, 45 εκπαιδευτικοί, ενώ το 4,7 % ότι δε συμβαίνει ποτέ, 7 εκπαιδευτικοί. Τις επιλογές «καθημερινά» και «2-3 φορές εβδομαδιαίως» δήλωσαν συνολικά 1 και 4 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, ποσοστά 0,7 % και 2,7 %. (Πίνακας)

	Καθημερι νά		2-3 φορές εβδομαδι αίως		Μερικές φορές μηνιαίως		Σπανίως		Ποτέ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;	1	0,7	4	2,7	45	30	86	57,3	7	4,7	143	95,3

Πίνακας: Συχνότητα επισκέψεων των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον δάσκαλο για ενημέρωση και συζήτηση

Στην τελευταία ερώτηση «Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες;» ως πιο σημαντική αιτία, για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, έκριναν οι εκπαιδευτικοί την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς και το χαμηλό τους μορφωτικό επίπεδο. Ακολουθούν οι οικονομικές τους δυσκολίες, οι χαμηλές προσδοκίες τους για τη μόρφωση των παιδιών τους, η αδιαφορία και άλλοι λόγοι. (Πίνακας)

Πιο συγκεκριμένα, η *ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς* των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών παρουσιάζεται ως αιτία πολύ, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 67 αναφορές και ποσοστό 45,9 %. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός μάλιστα θεωρεί ότι είναι αιτία πάρα πολύ, 58 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 39,7 %. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια, 19 αναφορές και ποσοστό 13 %, ενώ μόλις 2 δήλωσαν λίγο, ποσοστό 1,4 %. Κανένας εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς αποτελεί ελάχιστα αιτία για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Οι *οικονομικές δυσκολίες-ζητήματα επιβίωσης* παρουσιάζονται ως αιτία πολύ, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 66 αναφορές και ποσοστό 44,9 %. Επίσης παρουσιάζονται ως αιτία σε μέτριο βαθμό, σύμφωνα με 33 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 22,4 %. Ένας λίγο μικρότερος αριθμός δήλωσε πάρα πολύ, 23 αναφορές και ποσοστό 15,6 %, ενώ 15 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 10,2 %. Τέλος, μόλις 10 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι οικονομικές δυσκολίες-ζητήματα επιβίωσης αποτελούν ελάχιστα αιτία, για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, ποσοστό 6,8 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η *αμέλεια-αδιαφορία* αποτελεί αιτία σε μέτριο βαθμό, 50 αναφορές και ποσοστό 34,7 %. 37 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 25,7 %, το ίδιο και πολύ. Μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ότι η αμέλεια-αδιαφορία αποτελεί ελάχιστα ή πάρα πολύ αιτία, για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, ποσοστά 5,6 % και 7,6 % αντίστοιχα, με μόλις 8 και 11 εκπαιδευτικούς να τα επέλεγον.

Οι *χαμηλές προσδοκίες των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους* αποτελούν αιτία σε μέτριο βαθμό, 56 αναφορές και ποσοστό 38,4 %. Ένας εξίσου μεγάλος αριθμός πιστεύει ότι αποτελούν αιτία πολύ, 48 αναφορές και ποσοστό 32,9 %. Λίγο λιγότεροι δήλωσαν λίγο, 27 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 18,5 %. Τέλος, 8 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πάρα πολύ, ποσοστό 5,5 % και μόλις 6 υποστηρίζουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων των δίγλωσσων/

πολύγλωσσων μαθητών για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν ελάχιστα αιτία, για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους, ποσοστό 4,1 %.

Σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί αιτία πολύ, 68 αναφορές και ποσοστό 47,2 %. 32 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί αιτία σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 22,2 %, το ίδιο και πάρα πολύ. Λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 8 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 5,6 %. Τέλος, μόνο 3 πιστεύουν ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί ελάχιστα αιτία, για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους, ποσοστό 2,1 %.

Το τελευταίο υποερώτημα απαντήθηκε μόνο από 23 εκπαιδευτικούς από τους 150 του δείγματος. Κάποια άλλη αιτία ότι έχει την ευθύνη, για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, θεωρούν οι 12 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52,2 %. 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 30,4 % και 4 ελάχιστα, ποσοστό 17,4 %. Κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε πολύ ή πάρα πολύ.

Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρος των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς	0	0	2	1,4	19	13	67	45,9	58	39,7	146	100
Οικονομικές δυσκολίες- Ζητήματα επιβίωσης	10	6,8	15	10,2	33	22,4	66	44,9	23	15,6	147	100
Αμέλεια-αδιαφορία	8	5,6	37	25,7	50	34,7	37	25,7	11	7,6	143	100
Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους	6	4,1	27	18,5	56	38,4	48	32,9	8	5,5	145	100
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων	3	2,1	8	5,6	32	22,2	68	47,2	32	22,2	143	100
Άλλο	4	17,4	7	30,4	12	52,2	0	0	0	0	23	100

Πίνακας: Αιτίες μη βοήθειας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τους γονείς τους

Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών

A) Ως προς το φύλο σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τρίτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό στον οποίο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=4,855$, $df=4$, $p=0,303$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 41,3 % των αντρών και το 30,5 % των γυναικών δηλώνουν ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται λίγο.

Στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=15,09$, $df=4$, $p=0,005$). Ενώ το 17,9 % των γυναικών εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται καθημερινά, κανένας άντρας εκπαιδευτικός δε δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=4,13$, $df=4$, $p=0,389$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 61,4 % των αντρών και το 58,5 % των γυναικών δηλώνει ότι η επίσκεψη αυτή συμβαίνει σπανίως.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί αιτία για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=7,078$, $df=4$, $p=0,069$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 88,6 % των αντρών και το 83,5 % των γυναικών συμφωνούν ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ αιτία για την οποία αυτοί δεν βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι οικονομικές δυσκολίες και τα ζητήματα επιβίωσης αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=2,347$, $df=4$, $p=0,672$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 37,8 % των αντρών και το 50,5 % των γυναικών συμφωνούν ότι οι οικονομικές δυσκολίες και τα ζητήματα επιβίωσης αποτελούν πολύ αιτίες για τις οποίες οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δεν βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2 =1,810$, $df=4$, $p=0,875$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 33,3 % των αντρών και το 33 % των γυναικών συμφωνούν ότι η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτίες για τις οποίες αυτοί δεν βοηθούν τα παιδιά τους.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει και πάλι διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=2,102$, $df=4$, $p=0,835$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40 % των αντρών και το 38,5 % των γυναικών συμφωνούν ότι οι χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία αυτοί δεν βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=3,81$, $df=4$, $p=0,577$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 52,3 % των αντρών και το 46,3 % των γυναικών συμφωνούν ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί πολύ αιτία για την οποία αυτοί δεν βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ύπαρξη άλλου λόγου αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ($X^2=0,765$, $df=2$, $p=0,682$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

και πιο συγκεκριμένα το 46,2 % των αντρών και το 60 % των γυναικών συμφωνεί ότι κάποιος άλλος λόγος αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Αντρες	14	19	10	2	1	$\chi^2=4,855,$ df=4, p=0,303	V=0,186
%	30,4	41,3	21,7	4,3	2,2		
Γυναίκες	29	29	28	9	0		
%	30,5	30,5	29,5	9,5	0		
Σύνολο	43	48	38	11	1		
%	30,5	34	27	7,8	0,7		

Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;							
Δηλώσεις Φύλο	Συχνότητα					Στατιστική σημαντικότητα	
	Καθημερινά	2-3 φορές εβδομαδι- αιως	Μερικές φορές μηνιαίως	Σπανίως	Ποτέ	χ^2	Cramer's V
Αντρες	0	12	11	20	1	$\chi^2=15,09,$ df=4, p=0,005	V=0,329
%	0	27,3	25	45,5	2,3		
Γυναίκες	17	35	18	21	4		
%	17,9	36,8	18,9	22,1	4,2		
Σύνολο	17	47	29	41	5		
%	12,2	33,8	20,9	29,5	3,6		

Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;							
Δηλώσεις Φύλο	Συχνότητα					Στατιστική σημαντικότητα	
	Εβδομαδιαίως	Κάθε δύο εβδομάδες	Μηνιαίως	Σπανίως	Ποτέ	χ^2	Cramer's V
Άντρες	1	2	11	27	3	$\chi^2 = 4,13,$ $df=4,$ $p=0,389$	V=0,173
%	2,3	4,5	25	61,4	6,8		
Γυναίκες	0	2	33	55	4		
%	0	2,1	35,1	58,5	4,3		
Σύνολο	1	4	44	82	7		
%	0,7	2,9	31,9	59,4	5,1		

Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς							
Άντρες	0	0	5	15	24	$\chi^2 = 7,078,$ $df=4,$ $p=0,069$	V=0,224
%	0	0	11,4	34,1	54,5		
Γυναίκες	0	2	14	50	31		
%	0	2,1	14,4	51,5	32		
Σύνολο	0	2	19	65	55		
%	0	1,4	13,5	46,1	39		
Οικονομικές δυσκολίες-Ζητήματα επιβίωσης							
Άντρες	4	5	11	17	8	$\chi^2 = 2,347,$ $df=4,$ $p=0,672$	V=0,129
%	8,9	11,1	24,4	37,8	17,8		
Γυναίκες	6	8	22	49	12		
%	6,2	8,2	22,7	50,5	12,4		
Σύνολο	10	13	33	66	20		

%	7	9,2	23,2	46,5	14,1		
Αμέλεια-αδιαφορία							
Άντρες	3	12	14	11	2	$\chi^2 = 1,810,$ $df=4,$ $p=0,875$	V=0,114
%	7,1	28,6	33,3	26,2	4,8		
Γυναίκες	4	25	32	26	9		
%	4,1	25,8	33	26,8	9,3		
Σύνολο	7	37	46	37	11		
%	5	26,6	33,1	26,6	7,9		
Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους							
Άντρες	1	10	18	14	2	$\chi^2 = 2,102,$ $df=4,$ $p=0,835$	V=0,122
%	2,2	22,2	40	31,1	4,4		
Γυναίκες	5	15	37	32	6		
%	5,2	15,6	38,5	33,3	6,3		
Σύνολο	6	25	55	46	8		
%	4,3	17,7	39	32,6	5,7		
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων							
Άντρες	1	1	7	23	12	$\chi^2 = 3,81,$ $df=4,$ $p=0,577$	V=0,166
%	2,3	2,3	15,9	52,3	27,3		
Γυναίκες	2	6	24	44	18		
%	2,1	6,3	25,3	46,3	18,9		
Σύνολο	3	7	31	67	30		
%	2,2	5	22,3	48,2	21,6		
Άλλο							
Άντρες	3	4	6	0	0	$\chi^2 = 0,765,$ $df=2,$ $p=0,682$	V=0,182
%	23,1	30,8	46,2	0	0		
Γυναίκες	1	3	6	0	0		
%	10	30	60	0	0		
Σύνολο	4	7	12	0	0		
%	17,4	30,4	52,2	0	0		

B) Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τρίτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό στον οποίο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=1,223$, $df=3$, $p=0,747$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 34,8 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 38,3 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται λίγο.

Στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=1,596$, $df=4$, $p=0,809$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 30,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 34,5 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται 2-3 φορές εβδομαδιαίως.

Στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=9,801$, $df=4$, $p=0,044$). Ενώ μόλις το 7,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ, μόλις το 1,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί αιτία για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2=5,19$, $df=4$, $p=0,158$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 87,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 79,7 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ αιτία για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι οικονομικές δυσκολίες και τα ζητήματα επιβίωσης αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2 = 14,936$, $df=4$, $p=0,005$). Ενώ το 35 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνεί ότι οι οικονομικές δυσκολίες και τα ζητήματα επιβίωσης αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, όμως μόλις το 12,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=5,663$, $df=4$, $p=0,34$). Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί διαφορετικών προϋπηρεσιών συμφωνούν ότι η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν ελάχιστα (το 4,4 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 8,5 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών) ή πάρα πολύ (το 8,8 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 5,1 % αυτών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών) αιτίες για τις οποίες οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική προϋπηρεσία ($X^2 = 11,743$, $df=4$, $p=0,038$). Ενώ το 7,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι συμφωνεί ότι οι χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν πάρα πολύ αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, όμως κανένας εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δε δηλώνει το ίδιο.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=11,614$, $df=4$, $p=0,04$). Ενώ το 31,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δηλώνει ότι συμφωνεί ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, όμως μόλις το 12,9 % αυτών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ύπαρξη άλλου λόγου αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση και πάλι ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=8,515$, $df=4$, $p=0,014$). Ενώ το 66,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών δηλώνει ότι συμφωνεί ότι κάποιος άλλος λόγος αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, όμως κανένας εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών δε δηλώνει το ίδιο.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2=1,223$, $df=3$, $p=0,747$	V=0,097
%	0	0	0	0	0		
6-15	23	24	18	4	0		
%	33,3	34,8	26,1	5,8	0		
16 +	15	23	17	5	0		
%	25	38,3	28,3	8,3	0		
Σύνολο	38	47	35	9	0		
%	29,5	36,4	27,1	7	0		

Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα					Στατιστική σημαντικότητα	
	Καθημερινά	2-3 φορές εβδομαδι- αίως	Μερικές φορές σπανίως	Σπανίως	Ποτέ	χ^2	Cramer's V

1-5	0	0	0	0	0	χ ² =1,596, df=4, p=0,809	V=0,112
%	0	0	0	0	0		
6-15	8	21	18	19	3		
%	11,6	30,4	26,1	27,5	4,3		
16 +	8	20	10	18	2		
%	13,8	34,5	17,2	31	3,4		
Σύνολο	16	41	28	37	5		
%	12,6	32,3	22	29,1	3,9		

Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;							
Δηλώσεις Ετη υπηρεσίας	Συχνότητα					Στατιστική σημαντικότητα	
	Εβδομαδι- αίως	Κάθε δύο εβδομάδες	Μηνιαίως	Σπανίως	Ποτέ	χ ²	Cramer's V
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =9,801, df=4, p=0,044	V=0,277
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	0	21	44	5		
%	0	0	30	62,9	7,1		
16 +	1	4	23	29	1		
%	1,7	6,9	39,7	50	1,7		
Σύνολο	1	4	44	73	6		
%	0,8	3,1	34,4	57	4,7		

Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες;							
Δηλώσεις Ετη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς							

1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2=5,19,$ $df=4,$ $p=0,158$	V=0,201
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	1	8	26	35		
%	0	1,4	11,4	37,1	50		
16 +	0	1	11	29	18		
%	0	1,7	18,6	49,2	30,5		
Σύνολο	0	2	19	55	53		
%	0	1,6	14,7	42,6	41,1		
Οικονομικές δυσκολίες-Ζητήματα επιβίωσης							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2=14,936,$ $df=4,$ $p=0,005$	V=0,339
%	0	0	0	0	0		
6-15	3	8	9	39	11		
%	4,3	11,4	12,9	55,7	15,7		
16 +	7	3	21	19	10		
%	11,7	5	35	31,7	16,7		
Σύνολο	10	11	30	58	21		
%	7,7	8,5	23,1	44,6	16,2		
Αμέλεια-αδιαφορία							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2=5,663,$ $df=4,$ $p=0,34$	V=0,211
%	0	0	0	0	0		
6-15	3	15	25	18	6		
%	4,4	22,1	36,8	26,5	8,8		
16 +	5	21	15	15	3		
%	8,5	35,6	25,4	25,4	5,1		
Σύνολο	8	36	40	33	9		
%	6,3	28,3	31,5	26	7,1		
Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2=11,743,$ $df=4,$ $p=0,038$	V=0,302
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	11	22	30	5		

%	1,4	15,7	31,4	42,9	7,1		
16 +	5	11	26	17	0		
%	8,5	18,6	44,1	28,8	0		
Σύνολο	6	22	48	47	5		
%	4,7	17,1	37,2	36,4	3,9		
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων							
1-5	0	0	0	0	0	X ² =11,614, df=4, p=0,04	V=0,302
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	2	9	40	17		
%	1,4	2,9	12,9	57,1	24,3		
16 +	2	5	18	21	11		
%	3,5	8,8	31,6	36,8	19,3		
Σύνολο	3	7	27	61	28		
%	2,4	5,5	21,3	48	22		
Άλλο							
1-5	0	0	0	0	0	X ² =8,515, df=4, p=0,014	V=0,608
%	0	0	0	0	0		
6-15	3	3	12	0	0		
%	16,7	16,7	66,7	0	0		
16 +	1	4	0	0	0		
%	20	80	0	0	0		
Σύνολο	4	7	12	0	0		
%	17,4	30,4	52,2	0	0		

Γ) Ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τρίτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκε μία διαφοροποίηση σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό στον οποίο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=2,456$, $df=4$, $p=0,652$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 65,5 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 59,3 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται ελάχιστα ή λίγο.

Στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3,575$, $df=4$, $p=0,467$). Συγκεκριμένα, το 33,7 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 32,2 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η βοήθεια αυτή προσφέρεται 2-3 φορές εβδομαδιαίως.

Αντιθέτως, το ερώτημα που αφορά στη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3,647$, $df=4$, $p=0,456$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 58,3 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 62,7 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η επίσκεψη αυτή συμβαίνει σπανίως.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί αιτία για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3,952$, $df=4$, $p=0,267$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 44,8 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 47,5 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς αποτελεί πολύ αιτία για την οποία αυτοί δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι οικονομικές δυσκολίες και τα ζητήματα επιβίωσης αποτελούν αιτία για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=2,429$, $df=4$, $p=0,657$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 48,9 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 39 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι οικονομικές δυσκολίες και τα προβλήματα επιβίωσης αποτελούν πολύ αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν αιτία για την οποία οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=2,927$, $df=4$, $p=0,711$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 34,5 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 35,1 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι η αμέλεια και η αδιαφορία αποτελούν σε μέτριο βαθμό αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που οι χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=12,471$, $df=4$, $p=0,029$). Ενώ το 26,1 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν λίγο αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, όμως μόλις το 6,9 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3,86$, $df=4$, $p=0,57$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και

πιο συγκεκριμένα το 45,9 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 49,2 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί πολύ αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που η ύπαρξη άλλου λόγου αποτελεί αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχει και πάλι διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=5,288$, $df=2$, $p=0,071$). Κανένας εκπαιδευτικός ανεξαρτήτως του αν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε συμφωνεί ότι κάποιος άλλος λόγος αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ αιτία για την οποία οι γονείς δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών δε βοηθούν τα παιδιά τους.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα

Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ναι	29	28	24	5	1	$\chi^2 = 2,456$, $df=4$, $p=0,652$	V=0,13
%	33,3	32,2	27,6	5,7	1,1		
Όχι	15	20	18	6	0		
%	25,4	33,9	30,5	10,2	0		
Σύνολο	44	48	42	11	1		
%	30,1	32,9	28,8	7,5	0,7		

Πόσο συχνά βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;		
Δηλώσεις	Συχνότητα	Στατιστική σημαντικότητα

Επι- μόρφωση	Καθημερινά	2-3 φορές εβδομαδι- αιως	Μερικές φορές μηνιαίως	Σπανίως	Ποτέ	χ^2	Cramer's V
Ναι	8	28	22	22	3	$\chi^2=3,575,$ $df=4,$ $p=0,467$	V=0,159
%	9,6	33,7	26,5	26,5	3,6		
Όχι	9	19	9	20	2		
%	15,3	32,2	15,3	33,9	3,4		
Σύνολο	17	47	31	42	5		
%	12	33,1	21,8	29,6	3,5		

Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων/ πολύγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;

Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Συχνότητα					Στατιστική σημαντικότητα	
	Εβδομαδι- αιως	Κάθε δύο εβδομάδες	Μηνιαίως	Σπανίως	Ποτέ	χ^2	Cramer's V
Ναι	1	4	26	49	4	$\chi^2=3,647,$ $df=4,$ $p=0,456$	V=0,16
%	1,2	4,8	31	58,3	4,8		
Όχι	0	0	19	37	3		
%	0	0	32,2	62,7	5,1		
Σύνολο	1	4	45	86	7		
%	0,7	2,8	31,5	60,1	4,9		

Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες;

Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους γονείς							
Ναι	0	1	8	39	39	$\chi^2=3,952,$ $df=4,$	V=0,165
%	0	1,1	9,2	44,8	44,8		

Όχι	0	1	11	28	19	ρ=0,267	
%	0	1,7	18,6	47,5	32,2		
Σύνολο	0	2	19	67	58		
%	0	1,4	13	45,9	39,7		
Οικονομικές δυσκολίες-Ζητήματα επιβίωσης							
Ναι	6	7	20	43	12	χ ² =2,429, df=4, ρ=0,657	V=0,129
%	6,8	8	22,7	48,9	13,6		
Όχι	4	8	13	23	11		
%	6,8	13,6	22	39	18,6		
Σύνολο	10	15	33	66	23		
%	6,8	10,2	22,4	44,9	15,6		
Αμέλεια-αδιαφορία							
Ναι	5	24	30	23	5	χ ² =2,927, df=4, ρ=0,711	V=0,143
%	5,7	27,6	34,5	26,4	5,7		
Όχι	3	13	20	14	6		
%	5,3	22,8	35,1	24,6	10,5		
Σύνολο	8	37	50	37	11		
%	5,6	25,7	34,7	25,7	7,6		
Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους							
Ναι	2	23	29	30	4	χ ² =12,471, df=4, ρ=0,029	V=0,292
%	2,3	26,1	33	34,1	4,5		
Όχι	4	4	27	18	4		
%	6,9	6,9	46,6	31	6,9		
Σύνολο	6	27	56	48	8		
%	4,1	18,5	38,4	32,9	5,5		
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων							
Ναι	1	6	18	39	21	χ ² =3,86, df=4, ρ=0,57	V=0,164
%	1,2	7,1	21,2	45,9	24,7		
Όχι	2	2	14	29	11		
%	3,4	3,4	23,7	49,2	18,6		

Σύνολο	3	8	32	68	32		
%	2,1	5,6	22,2	47,2	22,2		
Άλλο							
Ναι	3	7	6	0	0	$\chi^2 = 5,288,$ $df=2,$ $p=0,071$	$V=0,479$
%	18,8	43,8	37,5	0	0		
Όχι	1	0	6	0	0		
%	14,3	0	85,7	0	0		
Σύνολο	4	7	12	0	0		
%	17,4	30,4	52,2	0	0		

5.1.4 Θεματικός Άξονας 4: Εκπαιδευτικές/Διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τους δίγλωσσους/ πολύγλωσσους μαθητές

Στον τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν ορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές ως λιγότερο ή περισσότερο κατάλληλες για τη γλωσσική εκπαίδευση και εξέλιξη των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. Επίσης, καταγράφηκε κατά πόσο είναι σύμφωνοι με κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών. Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν οτιδήποτε ήθελαν ή θεωρούσαν σημαντικό σχετικά με την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών της ιδιαίτερης περιοχής της Θράκης, περιοχή στην οποία κατοικούν και διδάσκουν. Ο θεματικός αυτός άξονας περιέχει 3 ερωτήματα, πάλι διαβαθμισμένα σε πενταβάθμια κλίμακα (ελάχιστα-λίγο-μέτρια-πολύ-πάρα πολύ), με εξαίρεση το τελευταίο, το οποίο είναι το μοναδικό ανοιχτού τύπου ερώτημα στο ερωτηματολόγιο, αλλά η ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά αυτό δεν ήταν αναμενόμενη. Μονάχα 10 άτομα από τα 150 έδωσαν περαιτέρω διευκρινήσεις ή κάποιο σχόλιο σε αυτό.

Στην πρώτη ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;» οι πιο κατάλληλες-αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που προτείνονται για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι κατά κύριο λόγο η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, η απλοποίηση των εργασιών και οι περισσότερες διευκρινίσεις πάνω σε αυτές. Έπεται η παραμονή για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής, η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων και η μείωση της

διδασκείας ύλης. Αρκετά δημοφιλής τεχνική είναι επίσης ο περισσότερος χρόνος που θα πρέπει να δίνεται για την ολοκλήρωση των εργασιών, η ενσωμάτωση του πολιτισμού των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο και η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα. Δεν ενδείκνυται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τόσο η μείωση της κατ'οίκον εργασίας και η περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα προς τους μαθητές αυτούς. Τέλος, ως οι λιγότερο σημαντικές αξιολογούνται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο και η ενίσχυση για χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στην τάξη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για καθεμιά από τις διδακτικές τεχνικές που πρέπει να υιοθετείται αναλύονται λεπτομερώς παρακάτω. (Πίνακας)

Πιο συγκεκριμένα, ο *περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών* είναι μία διδακτική προσέγγιση που προτείνει πολύ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 70 αναφορές και ποσοστό 49,3 %. Την προτείνουν σε μέτριο βαθμό 52 εκπαιδευτικοί του δείγματος, ποσοστό 36,6 %. Αρκετά μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που την προτείνουν πάρα πολύ ή λίγο, 9,2 % και 4,2 % αντίστοιχα, με 13 και 6 εκπαιδευτικούς να την επιλέγουν. Τέλος, μόνο 1 εκπαιδευτικός προτείνει τον περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Η *απλοποίηση των εργασιών* είναι μία τεχνική που προτείνεται και πάλι πολύ, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, 79 αναφορές και ποσοστό 54,1 %. 34 εκπαιδευτικοί την προτείνουν πάρα πολύ, ποσοστό 23,3 %, ενώ 24 σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 16,4 %. Λίγο την προτείνουν αρκετά λιγότεροι εκπαιδευτικοί, 9 αναφορές και ποσοστό 6,2 %. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ελάχιστα.

Οι *περισσότερες διευκρινίσεις* επίσης προτάθηκαν πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με τους πιο πολλούς εκπαιδευτικούς, 74 αναφορές και ποσοστό 50,3 %. 36 εκπαιδευτικοί τις προτείνουν πάρα πολύ, ποσοστό 24,5 %, ενώ περίπου ο ίδιος αριθμός τις προτείνει σε μέτριο βαθμό, 31 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 21,1 %. Λίγο τις προτείνουν μόνο 6 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4,1 %. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ελάχιστα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν πολύ και τη *μείωση της διδασκείας ύλης*, 57 αναφορές και ποσοστό 40,7 %. Σε μέτριο βαθμό την προτείνουν 38 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 27,1 %, ενώ λίγο λιγότεροι, 29 εκπαιδευτικοί την προτείνουν πάρα πολύ, ποσοστό 20,7 %. Λίγο δήλωσαν 15 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 10,7 %. Τέλος, μόνο 1 εκπαιδευτικός προτείνει τη διδακτική αυτή προσέγγιση ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών προτείνει και τη *μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών* πολύ, 60 αναφορές και ποσοστό 42 %. 39 εκπαιδευτικοί την προτείνουν ως κατάλληλη διδακτική προσέγγιση/τεχνική σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 27,3 %. Πάρα πολύ δήλωσαν 31 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 21,7 % και λίγο 11 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 7,7 %. Τέλος, μόνο 2 την προτείνουν ελάχιστα για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, ποσοστό 1,4 %.

Αντίθετα με τα παραπάνω, η *εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο* προτείνεται ελάχιστα από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, 47 αναφορές και ποσοστό 32,6 %. Επίσης, ένας εξίσου μεγάλος αριθμός την προτείνει λίγο, 43 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 29,9 %. 27 εκπαιδευτικοί την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 18,8 %, ενώ 19 πολύ, ποσοστό 13,2 %. Μόνο 8 εκπαιδευτικοί προτείνουν την τεχνική αυτή πάρα πολύ, ποσοστό 5,6 %.

Η *ενίσχυση για χρήση της μητρικής τους γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη* προτείνεται ελάχιστα από 45 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 31 %. 39 εκπαιδευτικοί προτείνουν αυτή τη διδακτική προσέγγιση λίγο, ποσοστό 26,9 %, ενώ λίγο λιγότεροι, 33 την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 22,8 %. Πολύ δήλωσαν 19 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 13,1 %. Τέλος, μόνο 9 εκπαιδευτικοί προτείνουν την ενίσχυση για χρήση της μητρικής τους γλώσσας από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη πάρα πολύ, ποσοστό 6,2 %.

Η *ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο* είναι άλλη μία διδακτική προσέγγιση, η οποία προτείνεται πολύ από τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, 57 αναφορές και ποσοστό 39 %. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός επίσης, 45 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30,8 %, την προτείνει σε μέτριο βαθμό, ενώ 26 εκπαιδευτικοί πάρα πολύ, ποσοστό 17,8 %. Πιο λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που την προτείνουν λίγο, 13 αναφορές και ποσοστό 8,9 % και τέλος, μόλις 5 προτείνουν την προσέγγιση αυτή ελάχιστα, ποσοστό 3,4 %.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν την *επιείκεια/ελαστικότητα* προς τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές σε μέτριο βαθμό, 61 αναφορές και ποσοστό 41,5 %. Επίσης, αρκετοί ήταν και αυτοί που την προτείνουν πολύ, 50 αναφορές και ποσοστό 34 %. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν πάρα πολύ και λίγο, 12,9 % και 10,9 % αντίστοιχα, με 19 και 16 εκπαιδευτικούς να τα επιλέγουν. Τέλος, μόνο 1 εκπαιδευτικός προτείνει την τεχνική αυτή ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Η *ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών* προτείνεται πολύ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 72 αναφορές και ποσοστό 48,6 %.

Ένας επίσης μεγάλος αριθμός την προτείνει πάρα πολύ, 54 αναφορές και ποσοστό 36,5 %. 20 εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέτρια, ποσοστό 13,5 % αλλά μόλις 2 λίγο, ποσοστό 1,4 %. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δεν προτείνει την τεχνική αυτή ελάχιστα.

Η μείωση της κατ' οίκον εργασίας προτείνεται για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό, 75 αναφορές και ποσοστό 51 %. Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που την προτείνουν πολύ, 47 αναφορές και 32 %. Πάρα πολύ δήλωσαν 17 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 11,6 %, ενώ λίγο μόνο 7 και ποσοστό 4,8 %. Τέλος, μόλις 1 εκπαιδευτικός προτείνει τη μείωση της κατ' οίκον εργασίας ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών προτείνει πολύ τη διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα στους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές, 67 αναφορές και ποσοστό 45,3 %. Αρκετά λιγότεροι, 31 εκπαιδευτικοί την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 20,9 %. 23 εκπαιδευτικοί την προτείνουν πάρα πολύ, ποσοστό 15,5 %, το ίδιο όμως και λίγο. Τέλος, μόνο 4 εκπαιδευτικοί προτείνουν ελάχιστα τη διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα, ποσοστό 2,7 %.

Η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής είναι μία διδακτική προσέγγιση που προτείνεται πολύ ή πάρα πολύ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, 57 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ και 48 πάρα πολύ και ποσοστά 38,5 % και 32,4 % αντίστοιχα. Αρκετά λιγότεροι την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, 23 αναφορές και ποσοστό 15,5 %. Ακόμη λιγότεροι δήλωσαν λίγο, 13 αναφορές και ποσοστό 8,8 %. Τέλος, μόνο 7 εκπαιδευτικοί προτείνουν ελάχιστα τη διδακτική αυτή προσέγγιση, ποσοστό 4,7 %.

Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	Ελάχιστα		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών	1	0,7	6	4,2	52	36,6	70	49,3	13	9,2	142	100
Απλοποίηση εργασιών	0	0	9	6,2	24	16,7	79	54,1	34	23,0	146	100

						4		1		3		0
Περισσότερες διευκρινίσεις	0	0	6	4,1	31	21,1	74	50,3	36	24,5	147	100
Μείωση της διδακτέας ύλης	1	0,7	15	10,7	38	27,1	57	40,7	29	20,7	140	100
Μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων	2	1,4	11	7,7	39	27,3	60	42	31	21,7	143	100
Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο	47	32,6	43	29,9	27	18,8	19	13,2	8	5,6	144	100
Ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη	45	31	39	26,9	33	22,8	19	13,1	9	6,2	145	100
Ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο	5	3,4	13	8,9	45	30,8	57	39	26	17,8	146	100
Περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα	1	0,7	16	10,9	61	41,5	50	34	19	12,9	147	100
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους	0	0	2	1,4	20	13,5	72	48,6	54	36,5	148	100
Μείωση της κατ'οίκον εργασίας	1	0,7	7	4,8	75	51	47	32	17	11,6	147	100
Διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα	4	2,7	23	15,5	31	20,9	67	45,3	23	15,5	148	100
Παραπομπή για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής	7	4,7	13	8,8	23	15,5	57	38,5	48	32,4	148	100

Πίνακας: Βαθμός συμφωνίας με διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

Στη δεύτερη ερώτηση «Τι θα προτείνετε για τη βελτίωση της σχολικής επιδόσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;» προτείνεται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία, οι κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, τα

καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία και η συχνότερη συνεργασία με τους γονείς (όλα βρίσκονται περίπου στην ίδια κλίμακα). Ακολουθεί η κατάρτιση των γονέων και η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας. Τέλος, δεν προτείνεται ιδιαίτερα η χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη και η ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου. Το μόνο αδιαμφισβήτητο στοιχείο όμως ότι επιβάλλεται να πραγματοποιηθούν αλλαγές σχετικά με την πορεία και εξέλιξη τους μέσα στις σχολικές αίθουσες. Τα αναλυτικά στοιχεία παρουσιάζονται εκτενώς παρακάτω. (Πίνακας)

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνει πάρα πολύ την *ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία*, 72 αναφορές και ποσοστό 48,6 %. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός, 46 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 31,1 %, την προτείνει πολύ και αρκετοί εκπαιδευτικοί την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, 25 αναφορές και ποσοστό 16,9 %. Οι εκπαιδευτικοί που την προτείνουν ελάχιστα ή λίγο ήταν πολύ λίγοι, 2 και 3 αντίστοιχα, και ποσοστά 1,4 % και 2 %.

Την *ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου* την προτείνουν λίγο αρκετοί εκπαιδευτικοί, 38 αναφορές και ποσοστό 26,2 %. Περίπου ο ίδιος αριθμός την προτείνει σε μέτριο βαθμό, 36 αναφορές και ποσοστό 24,8 %. Λίγο λιγότεροι ήταν και αυτοί που την προτείνουν ελάχιστα, 31 αναφορές και ποσοστό 21,4 % και περίπου ο ίδιος αριθμός πολύ, 29 αναφορές και ποσοστό 20 %. Τέλος, μόνο 11 εκπαιδευτικοί προτείνουν πάρα πολύ την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, ποσοστό 7,6 %.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνει πολύ *καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία* για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, 70 αναφορές και ποσοστό 47,9 %. Πολλοί ήταν και αυτοί που τα προτείνουν πάρα πολύ, 42 αναφορές και ποσοστό 28,8 %. Αρκετά λιγότεροι ήταν αυτοί που τα προτείνουν σε μέτριο βαθμό, 19 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 13 %. 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 9,6 % και τέλος, μόνο 1 εκπαιδευτικός τα προτείνει ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Οι *καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί* προτάθηκαν πολύ, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, 74 αναφορές και ποσοστό 50 %. Ένας επίσης μεγάλος αριθμός τους προτείνει πάρα πολύ, 43 αναφορές και ποσοστό 29,1 %. 21 εκπαιδευτικοί τους προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 14,2 %. Λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 10 αναφορές και ποσοστό 6,8 %, ενώ τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ελάχιστα.

Η *κατάρτιση των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών* προτείνεται πολύ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών αυτών, 61 αναφορές και ποσοστό 41,8 %. Πολλοί ήταν και αυτοί που την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, 41 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 28,1 %. Περίπου ο ίδιος αριθμός την προτείνει πάρα πολύ, 38 αναφορές και ποσοστό 26 %. Λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν λίγο, 5 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 3,4 %, ενώ τέλος, μόλις 1 την προτείνει ελάχιστα, ποσοστό 0,7 %.

Η *χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας* προτείνεται επίσης πολύ από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, 63 αναφορές και ποσοστό 43,2 %. 41 εκπαιδευτικοί την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 28,1 %, ενώ αρκετοί ήταν και αυτοί που την προτείνουν πάρα πολύ, 36 αναφορές και ποσοστό 24,9 %. Τέλος, μόλις 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν λίγο, ποσοστό 4,1 %, ενώ κανένας δε δήλωσε ελάχιστα.

Η *χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη* προτείνεται σε μέτριο βαθμό για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από 47 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 32,4 %. 38 εκπαιδευτικοί την προτείνουν πολύ, ποσοστό 26,2 %, και λίγο λιγότεροι την προτείνουν λίγο, 32 αναφορές και ποσοστό 22,1 %. Ακόμη λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν πάρα πολύ, 18 εκπαιδευτικοί και ποσοστό 12,4 %, ενώ μόνο 10 προτείνουν τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη ελάχιστα, ποσοστό 6,9 %.

Η *συχνότερη συνεργασία με τους γονείς* των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών προτείνεται πολύ από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, 69 αναφορές και ποσοστό 46,9 %. Την προτείνουν επίσης πάρα πολύ αρκετοί εκπαιδευτικοί, 39 αναφορές και ποσοστό 26,5 %. 34 εκπαιδευτικοί την προτείνουν σε μέτριο βαθμό, ποσοστό 23,1 %, ενώ μόνο 5 την προτείνουν λίγο, ποσοστό 3,4 %. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε ελάχιστα.

Με την πρόταση ότι δε χρειάζεται *καμία αλλαγή* συμφωνούν ελάχιστα 62 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 76,5 %. 9 εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο, ποσοστό 11,1 %, και επίσης ο ίδιος αριθμός συμφωνεί σε μέτριο βαθμό. Μόνο 1 εκπαιδευτικός πιστεύει πολύ ότι δε χρειάζεται καμία αλλαγή, ποσοστό 1,2 %. Κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε πάρα πολύ, όμως αξίζει να σημειωθεί ότι την ερώτηση αυτή την απάντησαν μόνο 81 εκπαιδευτικοί.

Τι θα προτείνετε για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
---	----------	------	--------	------	-----------	--------

πολύγλωσσων μαθητών;												
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία	2	1,4	3	2	25	16,9	46	31,1	72	48,6	148	100
Ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου	31	21,4	38	26,2	36	24,8	29	20	11	7,6	145	100
Καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία	1	0,7	14	9,6	19	13	70	47,9	42	28,8	146	100
Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί	0	0	10	6,8	21	14,2	74	50	43	29,1	148	100
Κατάρτιση γονέων	1	0,7	5	3,4	41	28,1	61	41,8	38	26	146	100
Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας	0	0	6	4,1	41	28,1	63	43,2	36	24,9	146	100
Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη	10	6,9	32	22,1	47	32,4	38	26,2	18	12,4	145	100
Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς	0	0	5	3,4	34	23,1	69	46,9	39	26,5	147	100
Καμία αλλαγή	62	76,5	9	11,1	9	11,1	1	1,2	0	0	81	100

Πίνακας: Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με διάφορες πρακτικές για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών

Η τρίτη ερώτηση ήταν, όπως προαναφέρθηκε, ανοιχτού τύπου, «Τι άλλο θα θέλατε να προτείνετε ή να σημειώσετε σχετικά με την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών της Θράκης;» Η συντριπτική πλειοψηφία, όμως, των εκπαιδευτικών την αγνόησε και δεν έδωσε καμία απάντηση. Μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τη γνώμη τους πάνω στο ζήτημα και τα πιο σημαντικά σχόλια ήταν τα εξής. Ένας εκπαιδευτικός πρότεινε να βρίσκονται οι μαθητές αυτοί σε ολιγομελή τμήματα, ώστε να υπάρχει χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία. Άλλος πρότεινε να υπάρχει μεταφρασμένη η ύλη των μαθημάτων, προκειμένου να διευκολυνθεί και ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής (δίγλωσσα βιβλία) και μείωση της διδακτέας ύλης. Επίσης προτάθηκε να χρησιμοποιηθούν σχολικά βιβλία πιο απλά και κατανοητά για αυτούς τους μαθητές και να υπάρχει περισσότερο σχετικό υλικό, να υπάρχουν οργανωμένες τάξεις υποδοχής και πολύ καλή συνεργασία με

τους γονείς. Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός πρότεινε για κάποιους μήνες μόνο το μάθημα της Γλώσσας να γίνεται για αυτούς τους μαθητές σε ξεχωριστά τμήματα από άλλον εκπαιδευτικό και σταδιακά να ενταχθούν στην κανονική τους τάξη και στην ύλη της. Ακόμη, έχει σημειωθεί η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, καθώς επίσης να πραγματοποιούνται περισσότερα σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, τονίστηκε η κατανόηση της αναγκαιότητας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας τόσο από τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών όσο και από τους ίδιους τους μαθητές. Σημειώθηκε, επίσης, από έναν εκπαιδευτικό ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ξεκινούν αυτοί οι μαθητές από την Α Δημοτικού σε Δημόσιο σχολείο και όχι σε μειονοτικό, εφόσον σύμφωνα με την εμπειρία του, οι επιδόσεις αυτών των μαθητών είναι καλύτερες από αυτών που ξεκινούν σε μειονοτικό σχολείο και κάνουν μετεγγραφή αργότερα. Ένας άλλος εκπαιδευτικός τόνισε τη σημασία της οικογένειας στην εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, την περισσότερη ενασχόληση των γονέων με τις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους, καταδεικνύοντας παραδείγματα δίγλωσσων παιδιών που προόδεψαν και έγιναν επιστήμονες. Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη ότι θα πρέπει να καταργηθούν τα μειονοτικά σχολεία με τον τρόπο που δουλεύουν και οι δίγλωσσοι μαθητές να φοιτούν σε κανονικά σχολεία, στα οποία όμως θα διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα. Άλλος εκπαιδευτικός τόνισε ότι πρέπει να αναβαθμιστούν τα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος στα μειονοτικά σχολεία. Προτάθηκε, επίσης, η παράλληλη στήριξη εντός της τάξης. Από άλλον εκπαιδευτικό προτάθηκε η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων για να φοιτούν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από μητρική γλώσσα, καταγωγή ή θρήσκευμα. Τέλος, αναφέρθηκε ότι η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών της Θράκης, χρησιμοποιώντας την εμπειρία άλλων κρατών του κόσμου για το θέμα αυτό.

Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών

A) Ως προς το φύλο σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τέταρτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκε μία μόνο διαφοροποίηση σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η διάθεση περισσότερου χρόνου για ολοκλήρωση εργασιών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν

διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,356$, $df=4$, $p=0,253$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 52,4 % των αντρών και το 49,5 % των γυναικών συμφωνούν ότι η διάθεση περισσότερου χρόνου αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η απλοποίηση εργασιών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=0,594$, $df=4$, $p=0,898$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 55,6 % των αντρών και το 51 % των γυναικών συμφωνούν ότι η απλοποίηση εργασιών ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=4,934$, $df=4$, $p=0,177$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40 % των αντρών και το 53,6 % των γυναικών συμφωνούν ότι η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της διδακτέας ύλης ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=1,17$, $df=4$, $p=0,883$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 39,5 % των αντρών και το 39,4 % των γυναικών συμφωνούν ότι η μείωση της διδακτέας ύλης ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων ως τεχνική για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=6,426$, $df=4$, $p=0,169$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 72,1 % των αντρών και το 68,5 % των γυναικών συμφωνούν ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων ενδείκνυται μέτρια ή πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=7,97$, $df=4$, $p=0,093$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 27,3 % των αντρών και το 35,8 % των γυναικών συμφωνούν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο ενδείκνυται σε ελάχιστο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές στην τάξη ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=3,937$, $df=4$, $p=0,415$). Το 24,4 % των αντρών και το 34,7 % των γυναικών συμφωνούν ότι η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη ενδείκνυται σε ελάχιστο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,631$, $df=4$, $p=0,228$). Το 47,8 % των αντρών και το 34,7 % των γυναικών συμφωνούν ότι η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=3,57$, $df=4$, $p=0,467$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40 % των αντρών και το 41,2 % των γυναικών συμφωνούν ότι η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ως διδακτική προσέγγιση για τη

γλωσσική εκπαίδευσή τους, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=2,198$, $df=4$, $p=0,532$). Το 41,3 % των αντρών και το 53,6 % των γυναικών συμφωνούν ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της κατ' οίκον εργασίας ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=3,592$, $df=4$, $p=0,464$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 48,9 % των αντρών και το 53,6 % των γυναικών συμφωνούν ότι η μείωση της κατ' οίκον εργασίας ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πάλι μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=4,65$, $df=4$, $p=0,325$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 43,5 % των αντρών και το 47,4 % των γυναικών συμφωνούν ότι η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής ως τεχνική για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=6,64$, $df=4$, $p=0,156$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 30,4 % των αντρών και το 44,3 % των γυναικών συμφωνούν ότι η παραπομπή τους για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική τους εκπαίδευση.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=4,109$, $df=4$, $p=0,391$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 39,1 % των αντρών και το 53,6 % των γυναικών προτείνουν πάρα πολύ την ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,189$, $df=4$, $p=0,268$). Το 39,6 % των αντρών και το 54,7 % των γυναικών προτείνουν λίγο ή μέτρια την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=8,931$, $df=4$, $p=0,063$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 40,9 % των αντρών και το 49,5 % των γυναικών προτείνουν πολύ την ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=0,193$, $df=3$, $p=0,979$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 52,2 % των αντρών και το 49,5 % των γυναικών προτείνουν πολύ την ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η κατάρτιση των γονέων για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πάλι μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=3,325$, $df=4$, $p=0,505$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 36,4 % των αντρών και το 46,4 % των γυναικών προτείνουν πολύ την κατάρτιση των γονέων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=1,284$, $df=4$, $p=0,733$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 45,5 % των αντρών και το 43,3 % των γυναικών προτείνουν πολύ τη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=1,123$, $df=4$, $p=0,891$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 37,2 % των αντρών και το 29,9 % των γυναικών προτείνουν σε μέτριο βαθμό τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η συχνότερη συνεργασία με τους γονείς για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=5,862$, $df=4$, $p=0,119$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 34,8 % των αντρών και το 54,6 % των γυναικών προτείνουν πολύ τη συχνότερη συνεργασία με τους γονείς ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που δεν προτείνεται καμία αλλαγή για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ($X^2=8,502$, $df=4$, $p=0,037$). Ενώ το 21,9 % των αντρών δεν προτείνει καμία αλλαγή σε μέτριο βαθμό ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, όμως μόλις το 4,1% των γυναικών προτείνει το ίδιο.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών							
Άντρες	0	0	14	22	6	$\chi^2 =5,356$, $df=4$,	V=0,198
%	0	0	33,3	52,4	14,3		

Γυναίκες	1	6	35	47	6	p=0,253	
%	1,1	6,3	36,8	49,5	6,3		
Σύνολο	1	6	49	69	12		
%	0,7	4,4	35,8	50,4	8,8		
Απλοποίηση εργασιών							
Άντρες	0	2	7	25	11	χ ² =0,594, df=4, p=0,898	V=0,065
%	0	4,4	15,6	55,6	24,4		
Γυναίκες	0	7	17	49	23		
%	0	7,3	17,7	51	24		
Σύνολο	0	9	24	74	34		
%	0	6,4	17	52,5	24,1		
Περισσότερες διευκρινίσεις							
Άντρες	0	1	14	18	12	χ ² =4,934, df=4, p=0,177	V=0,186
%	0	2,2	31,1	40	26,7		
Γυναίκες	0	5	16	52	24		
%	0	5,2	16,5	53,6	24,7		
Σύνολο	0	6	30	70	36		
%	0	4,2	21,1	49,3	25,4		
Μείωση της διδακτέας ύλης							
Άντρες	0	6	12	17	8	χ ² =1,17, df=4, p=0,883	V=0,092
%	0	14	27,9	39,5	18,6		
Γυναίκες	1	9	26	37	21		
%	1,1	9,6	27,7	39,4	22,3		
Σύνολο	1	15	38	54	29		
%	0,7	10,9	27,7	39,4	21,2		
Μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων							
Άντρες	1	4	17	14	7	χ ² =6,426, df=4, p=0,169	V=0,216
%	2,3	9,3	39,5	32,6	16,3		
Γυναίκες	1	7	20	45	22		
%	1,1	7,4	21,1	47,4	23,2		

Σύνολο	2	11	37	59	29		
%	1,4	8	26,8	42,8	21		
Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο							
Άντρες	12	12	6	9	5	$\chi^2 = 7,97$, df=4, p=0,093	V=0,239
%	27,3	27,3	13,6	20,5	11,4		
Γυναίκες	34	29	20	9	3		
%	35,8	30,5	21,1	9,5	3,2		
Σύνολο	46	41	26	18	8		
%	33,1	29,5	18,7	12,9	5,8		
Ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη							
Άντρες	11	10	13	7	4	$\chi^2 = 3,937$, df=4, p=0,415	V=0,168
%	24,4	22,2	28,9	15,6	8,9		
Γυναίκες	33	28	19	10	5		
%	34,7	29,5	20	10,5	5,3		
Σύνολο	44	38	32	17	9		
%	31,4	27,1	22,9	12,1	6,4		
Ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο							
Άντρες	1	5	9	22	9	$\chi^2 = 5,631$, df=4, p=0,228	V=0,2
%	2,2	10,9	19,6	47,8	19,6		
Γυναίκες	4	8	36	33	14		
%	4,2	8,4	37,9	34,7	14,7		
Σύνολο	5	13	45	55	23		
%	3,5	9,2	31,9	39	16,3		
Περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα							
Άντρες	0	3	18	16	8	$\chi^2 = 3,57$, df=4, p=0,467	V=0,159
%	0	6,7	40	35,6	17,8		
Γυναίκες	1	13	40	34	9		
%	1	13,4	41,2	35,1	9,3		
Σύνολο	1	16	58	50	17		
%	0,7	11,3	40,8	35,2	12		

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους							
Άντρες	0	1	6	19	20	$\chi^2 = 2,198,$ $df=4,$ $p=0,532$	V=0,124
%	0	2,2	13	41,3	43,5		
Γυναίκες	0	1	12	52	32		
%	0	1	12,4	53,6	33		
Σύνολο	0	2	18	71	52		
%	0	1,4	12,6	49,7	36,4		
Μείωση της κατ' οίκον εργασίας							
Άντρες	0	2	22	18	3	$\chi^2 = 3,592,$ $df=4,$ $p=0,464$	V=0,159
%	0	4,4	48,9	40	6,7		
Γυναίκες	1	5	52	26	13		
%	1	5,2	53,6	26,8	13,4		
Σύνολο	1	7	74	44	16		
%	0,7	4,9	52,1	31	11,3		
Διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα							
Άντρες	0	6	14	20	6	$\chi^2 = 4,65,$ $df=4,$ $p=0,325$	V=0,18
%	0	13	30,4	43,5	13		
Γυναίκες	4	15	17	46	15		
%	4,1	15,5	17,5	47,4	15,5		
Σύνολο	4	21	31	66	21		
%	2,8	14,7	21,7	46,2	14,7		
Παραπομπή για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής							
Άντρες	4	5	10	14	13	$\chi^2 = 6,64,$ $df=4,$ $p=0,156$	V=0,215
%	8,7	10,9	21,7	30,4	28,3		
Γυναίκες	3	5	13	43	33		
%	3,1	5,2	13,4	44,3	34		
Σύνολο	7	10	23	57	46		
%	4,9	7	16,1	39,9	32,2		

Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της σχολικής επιδोσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Φύλο	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία							
Άντρες	0	1	9	18	18	$\chi^2 = 4,109,$ df=4, p=0,391	V=0,17
%	0	2,2	19,6	39,1	39,1		
Γυναίκες	2	1	14	28	52		
%	2,1	1	14,4	28,9	53,6		
Σύνολο	2	2	23	46	70		
%	1,4	1,4	16,1	32,2	49		
Ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου							
Άντρες	10	10	7	10	6	$\chi^2 = 5,189,$ df=4, p=0,268	V=0,193
%	23,3	23,3	16,3	23,3	14		
Γυναίκες	20	25	28	19	5		
%	20,6	25,8	28,9	19,6	5,2		
Σύνολο	30	35	35	29	11		
%	21,4	25	25	20,7	7,9		
Καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία							
Άντρες	1	7	9	18	9	$\chi^2 = 8,931,$ df=4, p=0,063	V=0,252
%	2,3	15,9	20,5	40,9	20,5		
Γυναίκες	0	7	10	48	32		
%	0	7,2	10,3	49,5	33		
Σύνολο	1	14	19	66	41		
%	0,7	9,9	13,5	46,8	29,1		
Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί							
Άντρες	0	3	6	24	13	$\chi^2 = 0,193,$ df=3, p=0,979	V=0,037
%	0	6,5	13	52,2	28,3		
Γυναίκες	0	7	15	48	27		
%	0	7,2	15,5	49,5	27,8		

Σύνολο	0	10	21	72	40		
%	0	7	14,7	50,3	28		
Κατάρτιση γονέων							
Άντρες	0	3	13	16	12	$\chi^2 = 3,325$, df=4, p=0,505	V=0,154
%	0	6,8	29,5	36,4	27,3		
Γυναίκες	1	2	26	45	23		
%	1	2,1	26,8	46,4	23,7		
Σύνολο	1	5	39	61	35		
%	0,7	3,5	27,7	43,3	24,8		
Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας							
Άντρες	0	3	12	20	9	$\chi^2 = 1,284$, df=4, p=0,733	V=0,095
%	0	6,8	27,3	45,5	20,5		
Γυναίκες	0	3	28	42	24		
%	0	3,1	28,9	43,3	24,7		
Σύνολο	0	6	40	62	33		
%	0	4,3	28,4	44	23,4		
Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη							
Άντρες	3	8	16	10	6	$\chi^2 = 1,123$, df=4, p=0,891	V=0,09
%	7	18,6	37,2	23,3	14		
Γυναίκες	7	24	29	25	12		
%	7,2	24,7	29,9	25,8	12,4		
Σύνολο	10	32	45	35	18		
%	7,1	22,9	32,1	25	12,9		
Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς							
Άντρες	0	3	12	16	15	$\chi^2 = 5,862$, df=4, p=0,119	V=0,202
%	0	6,5	26,1	34,8	32,6		
Γυναίκες	0	2	19	53	23		
%	0	2,1	19,6	54,6	23,7		
Σύνολο	0	5	31	69	38		
%	0	3,5	21,7	48,3	26,6		

Καμία αλλαγή							
Άντρες	20	4	7	1	0	χ ² =8,502, df=4, p=0,037	V=0,324
%	62,5	12,5	21,9	3,1	0		
Γυναίκες	42	5	2	0	0		
%	85,7	10,2	4,1	0	0		
Σύνολο	62	9	9	1	0		
%	76,5	11,1	11,1	1,2	0		

B) Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τέταρτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετική προϋπηρεσία.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η διάθεση περισσότερου χρόνου ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ² έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας (χ²=3,588, df=4, p=0,465). Το 41,2 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 50,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η διάθεση περισσότερου χρόνου αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η απλοποίηση εργασιών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ² έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας (χ²=10,527, df=4, p=0,015). Ενώ το 33,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνεί ότι η απλοποίηση εργασιών αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πάρα πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 13,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών πιστεύει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των

δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=4,752$, $df=3$, $p=0,191$). Το 44,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 53,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της διδακτέας ύλης ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=4,128$, $df=4$, $p=0,389$). Το 39,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 40,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η μείωση της διδακτέας ύλης αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πάλι μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=8,228$, $df=4$, $p=0,084$). Το 47,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 36,8 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=1,41$, $df=4$, $p=0,842$). Το 30,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 35,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε ελάχιστο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν

διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=3,247$, $df=4$, $p=0,517$). Το 29 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 33,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε ελάχιστο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=7,487$, $df=4$, $p=0,112$). Το 70,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 65,5 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται μέτρια ή πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας ως τεχνική για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=5,231$, $df=4$, $p=0,264$). Το 30 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 48,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=4,401$, $df=4$, $p=0,221$). Το 41,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 54,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική τους εκπαίδευση.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της κατ' οίκον εργασίας ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και

πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=1,586$, $df=4$, $p=0,811$). Το 48,6 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 46,7 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η μείωση της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=10,429$, $df=4$, $p=0,034$). Ενώ το 51,4 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών συμφωνεί ότι η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, όμως μόλις το 36,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών πιστεύει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=1,311$, $df=4$, $p=0,86$). Το 42,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 36,1 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών συμφωνούν ότι η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική τους εκπαίδευση.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=7,118$, $df=4$, $p=0,13$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 45,7 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 50,8 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πάρα πολύ την ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($\chi^2=10,736$, $df=4$, $p=0,03$). Ενώ το 31 % των

εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνει σε ελάχιστο βαθμό την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, μόλις το 12,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών προτείνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=4,313$, $df=4$, $p=0,365$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 42,9 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 55,9 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πολύ την ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πάλι μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=0,617$, $df=4$, $p=0,893$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 44,3 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 50,8 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πολύ την ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η κατάρτιση των γονέων για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=2,193$, $df=4$, $p=0,7$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 42 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 41,7 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πολύ την κατάρτιση των γονέων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=0,92$, $df=4$, $p=0,821$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 38,6 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 45,8 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πολύ τη χρήση εναλλακτικών

μοντέλων διδασκαλίας ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=11,632$, $df=4$, $p=0,02$). Ενώ το 10,3 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνει σε ελάχιστο βαθμό τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, μόλις το 2,9 % των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-15 ετών προτείνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η συχνότερη συνεργασία με τους γονείς για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=6,94$, $df=4$, $p=0,074$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 45,7 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 45 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν πολύ τη συχνότερη συνεργασία με τους γονείς ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται να μην υπάρξει καμία αλλαγή για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής προϋπηρεσίας ($X^2=2,878$, $df=4$, $p=0,411$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 80 % όσων έχουν προϋπηρεσία 6-15 ετών και το 68 % όσων έχουν προϋπηρεσία άνω των 16 ετών προτείνουν σε ελάχιστο βαθμό ότι δε θα πρέπει να γίνει καμία αλλαγή για να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Ετη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's

							V
Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 3,588,$ $df=4,$ $p=0,465$	V=0,169
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	5	27	28	7		
%	1,5	7,4	39,7	41,2	10,3		
16 +	0	1	22	29	5		
%	0	1,8	38,6	50,9	8,8		
Σύνολο	1	6	49	57	12		
%	0,8	4,8	39,2	45,6	9,6		
Απλοποίηση εργασιών							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 10,527,$ $df=4,$ $p=0,015$	V=0,286
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	3	14	29	23		
%	0	4,3	20,3	42	33,3		
16 +	0	6	8	38	8		
%	0	10	13,3	63,3	13,3		
Σύνολο	0	9	22	67	31		
%	0	7	17,1	51,9	24		
Περισσότερες διευκρινίσεις							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,752,$ $df=3,$ $p=0,191$	V=0,191
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	4	13	31	22		
%	0	5,7	18,6	44,3	31,4		
16 +	0	2	16	32	10		
%	0	3,3	26,7	53,3	16,7		
Σύνολο	0	6	29	63	32		
%	0	4,6	22,3	48,5	24,6		
Μείωση της διδακτέας ύλης							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,128,$	V=0,182

%	0	0	0	0	0	df=4, p=0,389	
6-15	0	11	16	27	14		
%	0	16,2	23,5	39,7	20,6		
16 +	1	4	18	23	11		
%	1,8	7	31,6	40,4	19,3		
Σύνολο	1	15	34	50	25		
%	0,8	12	27,2	40	20		
Μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =8,228, df=4, p=0,084	V=0,255
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	8	10	33	18		
%	1,4	11,4	14,3	47,1	25,7		
16 +	1	3	20	21	12		
%	1,8	5,3	35,1	36,8	21,1		
Σύνολο	2	11	30	54	30		
%	1,6	8,7	23,6	42,5	23,6		
Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =1,41, df=4, p=0,842	V=0,105
%	0	0	0	0	0		
6-15	21	19	12	11	5		
%	30,9	27,9	17,6	16,2	7,4		
16 +	21	18	11	6	3		
%	35,6	30,5	18,6	10,2	5,1		
Σύνολο	42	37	23	17	8		
%	33,1	29,1	18,1	13,4	6,3		
Ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =3,247, df=4, p=0,517	V=0,159
%	0	0	0	0	0		
6-15	20	16	18	8	7		
%	29	23,2	26,1	11,6	10,1		

16 +	20	17	12	8	2		
%	33,9	28,8	20,3	13,6	3,4		
Σύνολο	40	33	30	16	9		
%	31,3	25,8	23,4	12,5	7		
Ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,487,$ $df=4,$ $p=0,112$	V=0,241
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	6	14	34	13		
%	1,5	8,8	20,6	50	19,1		
16 +	4	4	21	19	13		
%	6,6	6,6	34,4	31,1	21,3		
Σύνολο	5	10	35	53	26		
%	3,9	7,8	27,1	41,1	20,2		
Περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 5,231,$ $df=4,$ $p=0,264$	V=0,201
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	10	21	27	11		
%	1,4	14,3	30	38,6	15,7		
16 +	0	6	29	18	7		
%	0	10	48,3	30	11,7		
Σύνολο	1	16	50	45	18		
%	0,8	12,3	38,5	34,6	13,8		
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,401,$ $df=4,$ $p=0,221$	V=0,183
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	2	11	29	28		
%	0	2,9	15,7	41,4	40		
16 +	0	0	5	33	23		
%	0	0	8,2	54,1	37,7		
Σύνολο	0	2	16	62	51		

%	0	1,5	12,2	47,3	38,9		
Μείωση της κατ' οίκον εργασίας							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =1,586, df=4, p=0,811	V=0,11
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	4	34	22	9		
%	1,4	5,7	48,6	31,4	12,9		
16 +	0	3	28	23	8		
%	0	5	46,7	38,3	10		
Σύνολο	1	7	62	45	15		
%	0,8	5,4	47,7	34,6	11,5		
Διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =10,429, df=4, p=0,034	V=0,282
%	0	0	0	0	0		
6-15	4	10	9	36	11		
%	5,7	14,3	12,9	51,4	15,7		
16 +	0	10	19	22	10		
%	0	16,4	31,1	36,1	16,4		
Σύνολο	4	20	28	58	21		
%	3,1	15,3	21,4	44,3	16		
Παραπομπή για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής							
1-5	0	0	0	0	0	χ ² =1,311, df=4, p=0,86	V=0,1
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	6	10	30	22		
%	2,9	8,6	14,3	42,9	31,4		
16 +	3	5	12	22	19		
%	4,9	8,2	19,7	36,1	31,1		
Σύνολο	5	11	22	52	41		
%	3,8	8,4	16,8	39,7	31,3		

Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της σχολικής επιδोσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Έτη υπηρεσίας	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 7,118,$ df=4, $\rho=0,13$	V=0,233
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	0	14	24	32		
%	0	0	20	34,3	45,7		
16 +	2	3	9	16	31		
%	3,3	4,9	14,8	26,2	50,8		
Σύνολο	2	3	23	40	63		
%	1,5	2,3	17,6	30,5	48,1		
Ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 10,736,$ df=4, $\rho=0,03$	V=0,29
%	0	0	0	0	0		
6-15	9	26	18	13	4		
%	12,9	37,1	25,7	18,6	5,7		
16 +	18	11	10	13	6		
%	31	19	17,2	22,4	10,3		
Σύνολο	27	37	28	26	10		
%	21,1	28,9	21,9	20,3	7,8		
Καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 4,313,$ df=4, $\rho=0,365$	V=0,183
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	7	9	30	24		
%	0	10	12,9	42,9	34,3		
16 +	1	6	4	33	15		
%	1,7	10,2	6,8	55,9	25,4		

Σύνολο	1	13	13	63	39		
%	0,8	10,1	10,1	48,8	30,2		
Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 0,617$, df=4, p=0,893	V=0,069
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	6	10	31	23		
%	0	8,6	14,3	44,3	32,9		
16 +	0	4	8	31	18		
%	0	6,6	13,1	50,8	29,5		
Σύνολο	0	10	18	62	41		
%	0	7,6	13,7	47,3	31,3		
Κατάρτιση γονέων							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 2,193$, df=4, p=0,7	V=0,13
%	0	0	0	0	0		
6-15	1	1	19	29	19		
%	1,4	1,4	27,5	42	27,5		
16 +	0	3	16	25	16		
%	0	5	26,7	41,7	26,7		
Σύνολο	1	4	35	54	35		
%	0,8	3,1	27,1	41,9	27,1		
Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας							
1-5	0	0	0	0	0	$\chi^2 = 0,92$, df=4, p=0,821	V=0,084
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	4	19	27	20		
%	0	5,7	27,1	38,6	28,6		
16 +	0	2	15	27	15		
%	0	3,4	25,4	45,8	25,4		
Σύνολο	0	6	34	54	35		
%	0	4,7	26,4	41,9	27,1		
Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη							

1-5	0	0	0	0	0	χ^2 =11,632, df=4, p=0,02	V=0,301
%	0	0	0	0	0		
6-15	2	12	26	17	13		
%	2,9	17,1	37,1	24,3	18,6		
16 +	6	20	14	14	4		
%	10,3	34,5	24,1	24,1	6,9		
Σύνολο	8	32	40	31	17		
%	6,3	25	31,3	24,2	13,3		
Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς							
1-5	0	0	0	0	0	χ^2 =6,94, df=4, p=0,074	V=0,231
%	0	0	0	0	0		
6-15	0	0	19	32	19		
%	0	0	27,1	45,7	27,1		
16 +	0	5	11	27	17		
%	0	8,3	18,3	45	28,3		
Σύνολο	0	5	30	59	36		
%	0	3,8	23,1	45,4	27,7		
Καμία αλλαγή							
1-5	0	0	0	0	0	χ^2 =2,878, df=4, p=0,411	V=0,196
%	0	0	0	0	0		
6-15	40	5	4	1	0		
%	80	10	8	2	0		
16 +	17	3	5	0	0		
%	68	12	20	0	0		
Σύνολο	57	8	9	1	0		
%	76	10,7	12	1,3	0		

Γ) Ως προς το αν έχουν κάνει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Όσον αφορά τα ερωτήματα που εμπίπτουν στον τέταρτο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η διάθεση περισσότερου χρόνου ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=3,775$, $df=4$, $p=0,437$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (49,4 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (49,2 %), συμφωνεί ότι η διάθεση περισσότερου χρόνου αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η απλοποίηση εργασιών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=3,916$, $df=4$, $p=0,271$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (58 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (48,3 %), συμφωνεί ότι η απλοποίηση εργασιών αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=13,1$, $df=4$, $p=0,004$). Ενώ το 61,4 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι η παροχή περισσότερων διευκρινίσεων αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το αντίστοιχο ποσοστό σε αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια κυμαίνεται περίπου στο μισό (33,9 %).

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της διδακτέας ύλης ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=4,307$, $df=4$, $p=0,366$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (44,4 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (35,6 %), συμφωνεί ότι η μείωση της διδακτέας ύλης αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=5,465$, $df=4$, $p=0,243$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (35,3 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (51,7 %), συμφωνεί ότι η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=3,423$, $df=4$, $p=0,49$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (61,7 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (63,8 %), συμφωνεί ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται ελάχιστα ή λίγο για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές στην τάξη ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=9,404$, $df=4$,

$p=0,052$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (55,1 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (62 %), συμφωνεί ότι η ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές στην τάξη αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται ελάχιστα ή λίγο για τη γλωσσική τους εκπαίδευση.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν και πάλι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=5,391$, $df=4$, $p=0,249$). Το 68,9 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 71,2 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει συμφωνούν ότι η ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται μέτρια ή πολύ για τη γλωσσική τους εκπαίδευση.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=11,64$, $df=4$, $p=0,02$). Ενώ το 17 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι η ύπαρξη περισσότερης επιείκειας/ελαστικότητας αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που ενδείκνυται πάρα πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 6,8 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια πιστεύει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών ως διδακτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=4,662$, $df=4$, $p=0,198$). Πιο συγκεκριμένα, τόσο η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (46,1 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (52,5 %), συμφωνεί ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί μια

διδασκτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η μείωση της κατ' οίκον εργασίας ως διδασκτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=7,471$, $df=4$, $p=0,113$). Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (44,3 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (61 %), συμφωνεί ότι η μείωση της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί μια διδασκτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα ως διδασκτική προσέγγιση για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=12,334$, $df=4$, $p=0,015$). Ενώ το 32,2 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνεί ότι η διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα αποτελεί μια διδασκτική προσέγγιση που ενδείκνυται σε μέτριο βαθμό για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 13,5 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια πιστεύει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής ως διδασκτική προσέγγιση για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=1,598$, $df=4$, $p=0,809$). Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (37,1 %) όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει (40,7 %), συμφωνεί ότι η παραπομπή των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής αποτελεί μια διδασκτική προσέγγιση που ενδείκνυται πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευσή τους.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και

αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=8,377$, $df=4$, $p=0,079$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 55,1 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 39 % όσων δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν πάρα πολύ την ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=6,65$, $df=4$, $p=0,156$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 46,5 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 57,6 % όσων δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν λίγο ή μέτρια την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=9,639$, $df=4$, $p=0,047$). Ενώ το 15,3 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνει λίγο την ύπαρξη καλά οργανωμένων δίγλωσσων σχολείων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 5,7 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=13,006$, $df=4$, $p=0,005$). Ενώ το 37,1 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνει πάρα πολύ την ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 16,9 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνει το ίδιο.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η κατάρτιση των γονέων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=6,801$, $df=4$, $p=0,147$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 39,8 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 44,8 % όσων δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν πολύ την κατάρτιση των γονέων ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=15,165$, $df=4$, $p=0,002$). Ενώ το 8,5 % των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνει λίγο τη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 1,1 % αυτών που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνει το ίδιο.

Ομοίως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=11,619$, $df=4$, $p=0,02$). Ενώ το 10,5 % των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτείνει ελάχιστα τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, μόλις το 1,7 % αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνει το ίδιο.

Αντιθέτως, στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που προτείνεται η συχνότερη συνεργασία με τους γονείς ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=6,051$, $df=4$, $p=0,109$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 42 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 54,2 % όσων δεν έχουν

παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν πολύ τη συχνότερη συνεργασία με τους γονείς ως μέσο βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Στο ερώτημα που αφορά στον βαθμό που δεν προτείνεται καμία αλλαγή για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει ($X^2=5,225$, $df=4$, $p=0,156$). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα το 83,7 % όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το 65,6 % όσων δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν σε ελάχιστο βαθμό ότι δε θα πρέπει να γίνει καμία αλλαγή για να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Πίνακας: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το αν έχουν κάνει σχετικά σεμινάρια/επιμόρφωση σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα

Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ^2	Cramer's V
Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών							
Ναι	1	5	27	41	9	$\chi^2 = 3,775$, $df=4$, $p=0,437$	V=0,163
%	1,2	6	32,5	49,4	10,8		
Όχι	0	1	25	29	4		
%	0	1,7	42,4	49,2	6,8		
Σύνολο	1	6	52	70	13		
%	0,7	4,2	36,6	49,3	9,2		
Απλοποίηση εργασιών							
Ναι	0	4	11	51	22	$\chi^2 = 3,916$, $df=4$, $p=0,271$	V=0,164
%	0	4,5	12,5	58	25		
Όχι	0	5	13	28	12		
%	0	8,6	22,4	48,3	20,7		

Σύνολο	0	9	24	79	34		
%	0	6,2	16,4	54,1	23,3		
Περισσότερες διευκρινίσεις							
Ναι	0	2	12	54	20	$\chi^2 = 13,1,$ $df=4,$ $p=0,004$	V=0,299
%	0	2,3	13,6	61,4	22,7		
Όχι	0	4	19	20	16		
%	0	6,8	32,2	33,9	27,1		
Σύνολο	0	6	31	74	36		
%	0	4,1	21,1	50,3	24,5		
Μείωση της διδακτέας ύλης							
Ναι	1	9	17	36	18	$\chi^2 = 4,307,$ $df=4,$ $p=0,366$	V=0,175
%	1,2	11,1	21	44,4	22,2		
Όχι	0	6	21	21	11		
%	0	10,2	35,6	35,6	18,6		
Σύνολο	1	15	38	57	29		
%	0,7	10,7	27,1	40,7	20,7		
Μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων							
Ναι	1	9	26	30	19	$\chi^2 = 5,465,$ $df=4,$ $p=0,243$	V=0,195
%	1,2	10,6	30,6	35,3	22,4		
Όχι	1	2	13	30	12		
%	1,7	3,4	22,4	51,7	20,7		
Σύνολο	2	11	39	60	31		
%	1,4	7,7	27,3	42	21,7		
Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων από τον δάσκαλο							
Ναι	25	28	14	13	6	$\chi^2 = 3,423,$ $df=4,$ $p=0,49$	V=0,154
%	29,1	32,6	16,3	15,1	7		
Όχι	22	15	13	6	2		
%	37,9	25,9	22,4	10,3	3,4		
Σύνολο	47	43	27	19	8		
%	32,6	29,9	18,8	13,2	5,6		

Ενίσχυση για χρήση της μητρικής από τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους στην τάξη							
Ναι	23	25	16	16	7	$\chi^2 = 9,404$, df=4, $p=0,052$	V=0,255
%	26,4	28,7	18,4	18,4	8		
Όχι	22	14	17	3	2		
%	37,9	24,1	29,3	5,2	3,4		
Σύνολο	45	39	33	19	9		
%	31	26,9	22,8	13,1	6,2		
Ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο							
Ναι	3	6	31	29	18	$\chi^2 = 5,391$, df=4, $p=0,249$	V=0,192
%	3,4	6,9	35,6	33,3	20,7		
Όχι	2	7	14	28	8		
%	3,4	11,9	23,7	47,5	13,6		
Σύνολο	5	13	45	57	26		
%	3,4	8,9	30,8	39	17,8		
Περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα							
Ναι	1	13	28	31	15	$\chi^2 = 11,64$, df=4, $p=0,02$	V=0,281
%	1,1	14,8	31,8	35,2	17		
Όχι	0	3	33	19	4		
%	0	5,1	55,9	32,2	6,8		
Σύνολο	1	16	61	50	19		
%	0,7	10,9	41,5	34	12,9		
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους							
Ναι	0	1	9	41	38	$\chi^2 = 4,662$, df=4, $p=0,198$	V=0,177
%	0	1,1	10,1	46,1	42,7		
Όχι	0	1	11	31	16		
%	0	1,7	18,6	52,5	27,1		
Σύνολο	0	2	20	72	54		
%	0	1,4	13,5	48,6	36,5		
Μείωση της κατ' οίκον εργασίας							
Ναι	0	6	39	33	10	$\chi^2 = 7,471$,	V=0,225

%	0	6,8	44,3	37,5	11,4	df=4, p=0,113	
Όχι	1	1	36	14	7		
%	1,7	1,7	61	23,7	11,9		
Σύνολο	1	7	75	47	17		
%	0,7	4,8	51	32	11,6		
Διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα							
Ναι	4	17	12	39	17	χ ² =12,334, df=4, p=0,015	V=0,289
%	4,5	19,1	13,5	43,8	19,1		
Όχι	0	6	19	28	6		
%	0	10,2	32,2	47,5	10,2		
Σύνολο	4	23	31	67	23		
%	2,7	15,5	20,9	45,3	15,5		
Παραπομπή για κάποιες ώρες σε τάξεις υποδοχής							
Ναι	4	9	12	33	31	χ ² =1,598, df=4, p=0,809	V=0,104
%	4,5	10,1	13,5	37,1	34,8		
Όχι	3	4	11	24	17		
%	5,1	6,8	18,6	40,7	28,8		
Σύνολο	7	13	23	57	48		
%	4,7	8,8	15,5	38,5	32,4		

Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της σχολικής επιδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;							
Δηλώσεις Επι- μόρφωση	Βαθμός συμφωνίας					Στατιστική σημαντικότητα	
	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	χ ²	Cramer's V
Υπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία							
Ναι	2	1	10	27	49	χ ² =8,377, df=4, p=0,079	V=0,238
%	2,2	1,1	11,2	30,3	55,1		
Όχι	0	2	15	19	23		
%	0	3,4	25,4	32,2	39		

Σύνολο	2	3	25	46	72		
%	1,4	2	16,9	31,1	48,6		
Υπαρξη δίγλωσσου δασκάλου							
Ναι	17	19	21	19	10	$\chi^2 = 6,65,$ $df=4,$ $p=0,156$	V=0,214
%	19,8	22,1	24,4	22,1	11,6		
Όχι	14	19	15	10	1		
%	23,7	32,2	25,4	16,9	1,7		
Σύνολο	31	38	36	29	11		
%	21,4	26,2	24,6	20	7,6		
Καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία							
Ναι	1	5	11	38	32	$\chi^2 = 9,639,$ $df=4,$ $p=0,047$	V=0,257
%	1,1	5,7	12,6	43,7	36,8		
Όχι	0	9	8	32	10		
%	0	15,3	13,6	54,2	16,9		
Σύνολο	1	14	19	70	42		
%	0,7	9,6	13	47,9	28,8		
Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί							
Ναι	0	3	8	45	33	$\chi^2 = 13,006,$ $df=4,$ $p=0,005$	V=0,296
%	0	3,4	9	50,6	37,1		
Όχι	0	7	13	29	10		
%	0	11,9	22	49,2	16,9		
Σύνολο	0	10	21	74	43		
%	0	6,8	14,2	50	29,1		
Κατάρτιση γονέων							
Ναι	1	4	20	35	28	$\chi^2 = 6,801,$ $df=4,$ $p=0,147$	V=0,216
%	1,1	4,5	22,7	39,8	31,8		
Όχι	0	1	21	26	10		
%	0	1,7	36,2	44,8	17,2		
Σύνολο	1	5	41	61	38		
%	0,7	3,4	28,1	41,8	26		

Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας							
Ναι	0	1	20	36	30	$\chi^2 = 15,165,$ $df=4,$ $p=0,002$	V=0,322
%	0	1,1	23	41,4	34,5		
Όχι	0	5	21	27	6		
%	0	8,5	35,6	45,8	10,2		
Σύνολο	0	6	41	63	36		
%	0	4,1	28,1	43,2	24,7		
Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη							
Ναι	9	13	26	24	14	$\chi^2 = 11,619,$ $df=4,$ $p=0,02$	V=0,283
%	10,5	15,1	30,2	27,9	16,3		
Όχι	1	19	21	14	4		
%	1,7	32,2	35,6	23,7	6,8		
Σύνολο	10	32	47	38	18		
%	6,9	22,1	32,4	26,2	12,4		
Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς							
Ναι	0	4	18	37	29	$\chi^2 = 6,051,$ $df=4,$ $p=0,109$	V=0,203
%	0	4,5	20,5	42	33		
Όχι	0	1	16	32	10		
%	0	1,7	27,1	54,2	16,9		
Σύνολο	0	5	34	69	39		
%	0	3,4	23,1	46,9	26,5		
Καμία αλλαγή							
Ναι	41	3	5	0	0	$\chi^2 = 5,225,$ $df=4,$ $p=0,156$	V=0,254
%	83,7	6,1	10,2	0	0		
Όχι	21	6	4	1	0		
%	65,6	18,8	12,5	3,1	0		
Σύνολο	62	9	9	1	0		
%	76,5	11,1	11,1	1,2	0		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών μας δίνουν μία σαφή εικόνα για τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο, τις σχολικές τους επιδόσεις, την εμπλοκή των γονέων των μαθητών αυτών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο, τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνουν και για διάφορα άλλα θέματα που άπτονται της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στον σχολικό χώρο, όσον αφορά τον αριθμό τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μαθητές αυτοί αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό της τάξης του 10% - 30% μέσα στη σχολική αίθουσα. Η αναφορά αυτή έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερα ευρήματα και τη διαπίστωση ότι «σχεδόν το 11 % του μαθητικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προέρχονται από διαφορετικές χώρες και είναι επομένως αλλόγλωσσοι» European Educational Research Association (2004). Τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται πολύ σε αυτούς τους μαθητές είναι η διάθεση και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα των μαθηματικών, η διατήρηση φιλικών σχέσεων τόσο με τους γηγενείς όσο και με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες. Αντιθέτως, η απροθυμία συνεργασίας με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους είναι συμπεριφορά που διαπιστώνεται λίγο από τους εκπαιδευτικούς.

Σε γενικές γραμμές επίσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν μειονέκτημα την παρουσία δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην τάξη ή τη θεωρούν ελάχιστα. Κάτι ανάλογο πιστεύουν και για την παρεχόμενη γνώση σε αίθουσες με τέτοιους μαθητές, ότι δηλαδή αυτή δεν είναι σε καμία περίπτωση χαμηλότερης ποιότητας. Με λίγα λόγια, φαίνεται να διατηρούν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και να είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιοποίησή της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βλέπουν το δίγλωσσο άτομο μέσα από ένα πρίσμα, όπου υπερτονίζονται τα θετικά του. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το μοντέλο της κοινής υποκείμενης ικανότητας, στο πλαίσιο του οποίου «η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας όχι μόνο δε δρα ανασταλτικά, αλλά συμβάλλει στην ενίσχυση της δεύτερης γλώσσας, εφόσον τα δύο γλωσσικά συστήματα είναι αλληλεξαρτώμενα» Koda (1997). Μάλιστα, το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των August και Hakuta, σύμφωνα με την οποία οι

εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η διγλωσσία επιφέρει γενικότερα πλεονεκτήματα στη γλωσσική εξέλιξη του δίγλωσσου μαθητή και αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της διγλωσσικής πρόσκτησης» August-Hakuta (1997). Όμως, τα παραπάνω ευρήματα αντικρούονται από την έρευνα των Μάγου και Πρέντζα, από την οποία προέκυψε ότι «οι εκπαιδευτικοί θεωρούν 'κίνδυνο' τους δίγλωσσους μαθητές για τους μονόγλωσσους, γι' αυτό και προτείνουν να φοιτούν σε ξεχωριστές τάξεις» Μάγος-Πρέντζα (2009).

Σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναζητήθηκαν, καταλήξαμε ότι ο παράγοντας που μερικώς διαφοροποιεί τις στάσεις τους είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας, έπειτα η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διγλωσσία και λιγότερο το φύλο. Σχετικά με την παράμετρο της διδακτικής εμπειρίας, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχοντας περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να είναι πιο αποφασιστικοί και να έχουν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τους δίγλωσσους μαθητές, συγκεντρώνοντας ποσοστά προς μία απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία άνω των 16 ετών θεωρούν κατά κύριο λόγο ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δημιουργούν φασαρία λίγο, ενώ οι νεότεροι πολύ. Επιπλέον, οι πρώτοι δε θεωρούν ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες πάρα πολύ, ενώ ένας σεβαστός αριθμός των νεότερων το υποστηρίζει. Ακόμη, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αναλαμβάνουν πολύ πρωτοβουλίες οι δίγλωσσοι μαθητές, οι παλαιότεροι όχι και τόσο. Τέλος, πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτοί οι μαθητές διακρίνονται λόγω της επίδοσής τους ελάχιστα, ενώ λίγοι παλαιότεροι το δηλώνουν.

Ακόμη, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι διαμορφώνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια υποστηρίζουν ότι ελάχιστα εμπλέκονται σε διενέξεις οι δίγλωσσοι μαθητές, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί με σεμινάρια υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους πάρα πολύ, ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια πιστεύουν κάτι ανάλογο. Επιπλέον, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί από την πρώτη κατηγορία θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί δημιουργούν φασαρία σε μέτριο βαθμό, τη στιγμή που ελάχιστοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς το δηλώνουν.

Σχετικά με την παράμετρο του φύλου, διαπιστώθηκε ότι λίγοι άντρες εκπαιδευτικοί παρατηρούν ελάχιστα την απροθυμία συνεργασίας των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς, ενώ οι μισές γυναίκες παρατηρούν το ίδιο. Επίσης, αρκετές γυναίκες

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διακρίνονται ελάχιστα για την καλή σχολική τους επίδοση οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές, τη στιγμή που κανένας άντρας δεν πιστεύει το ίδιο.

Σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στην κατανόηση και στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική γλώσσα και λιγότερο στην κατανόηση προφορικού λόγου και στο μάθημα των μαθηματικών.

Συγκεκριμένα, στο μάθημα της γλώσσας καταδείχτηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες πάρα πολύ ή πολύ στην παραγωγή γραπτού λόγου και λιγότερο στην κατανόηση προφορικού λόγου. Σε παρόμοια ευρήματα είχε καταλήξει και η έρευνα της Σοφίας Κλεάνθους, όπου αναφέρεται ότι «το 75% του δείγματος (των εκπαιδευτικών) θεωρεί ότι το επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου κυμαίνεται από πολύ ως αρκετά χαμηλό» Κλεάνθους (2009, σ.55).

Ειδικότερα, στην παραγωγή γραπτού λόγου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, κυρίως παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της χρήσης μη συμβατικής ορθογραφίας, της ασυνταξίας, της απουσίας σημείων στίξης και της απουσίας δομής-συνοχής σε ένα κείμενο. Λιγότερο έως ελάχιστα παρουσιάζουν την ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις, τη μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα, τον δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα και την παράλειψη ρήματος και υποκειμένου στις προτάσεις.

Στην παραγωγή προφορικού λόγου καταδείχτηκε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν πολύ τα χαρακτηριστικά της παραποιημένης προφοράς λέξεων και της ασυνταξίας και λιγότερο έως ελάχιστα της ανάμιξης και χρήσης των δύο γλωσσών στις προτάσεις και της πλήρους αδυναμίας έκφρασης.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αιτίες της χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των μαθητών αυτών κυρίως αποτελούν η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι και λιγότερο έως ελάχιστα η απόρριψη από τους συμμαθητές, η ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό. Όσον αφορά τη χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών με τους γονείς τους στο σπίτι και την παρουσίασή της ως σημαντική αιτία για τη χαμηλή γλωσσική επίδοσή τους, αξίζει να αναφερθεί ότι η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι «πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μίας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης είναι και η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής γλώσσας των μαθητών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς που αυτή μεταφέρει. Η αδιαφορία για την

καλλιέργεια και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας αποβαίνει σε βάρος και της καλλιέργειας και της ανάπτυξης και μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφού είναι δεδομένη η σχέση και η αλληλεπίδραση της Γ1 και Γ2. Επομένως, μία καλή ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Γ1) συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη μίας δεύτερης (Γ2) γλώσσας ή και περισσότερων γλωσσών» Παπαχρήστος (2005, σ. 9). Όμως, «κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποθαρρύνουν τους γονείς να μιλούν στα παιδιά τη μητρική στο σπίτι, καθώς πιστεύουν ότι όσο περισσότερο εκτεθεί ο μαθητής στη δεύτερη γλώσσα, τόσο γρηγορότερα και καλύτερα θα την κατακτήσει, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης» Γρίβα-Στάμου (2014, σ. 115).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι οι σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών είναι χαμηλότερες από αυτές των γηγενών μαθητών, ιδιαίτερος στα γλωσσικά μαθήματα και ειδικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην ανεπαρκή γνώση των ελληνικών, καθώς επίσης και στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που συγκέντρωσαν μεγάλα ποσοστά στις συγκεκριμένες απαντήσεις.

Σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναζητήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταλήξαμε ότι, όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών, ο παράγοντας που μερικώς διαφοροποιεί τις στάσεις τους είναι το φύλο, έπειτα τα χρόνια προϋπηρεσίας και λιγότερο η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διγλωσσία.

Σχετικά με την παράμετρο του φύλου, πάνω από τους μισούς άντρες πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα πολύ στη συγγραφή κειμένων στην ελληνική, όμως λίγες γυναίκες. Επίσης, ελάχιστοι ήταν οι άντρες που θεωρούν ότι αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται λίγο στην παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά αρκετές γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτό. Επιπλέον, οι μισές σχεδόν γυναίκες θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν πάρα πολύ δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου στη Γλώσσα, σε αντίθεση με τους άντρες. Ακόμη, στην παραγωγή γραπτού λόγου, αρκετές γυναίκες πιστεύουν ότι ελάχιστα συμβαίνει η ανάμιξη των δύο γλωσσών στις προτάσεις από τους δίγλωσσους μαθητές, όμως πολύ λίγοι άντρες. Οι μισές γυναίκες δήλωσαν ότι μέτρια εμφανίζεται στους μαθητές αυτούς η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος, ενώ λίγοι άντρες το πιστεύουν αυτό και μάλιστα το αντίθετο διαπιστώθηκε στην απουσία δομής-συνοχής σε ένα κείμενο. Από τη μια, οι μισοί άντρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στην παραγωγή προφορικού λόγου εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό η πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη, ενώ το ίδιο δήλωσαν λίγες γυναίκες. Όμως, ελάχιστες θεωρούν ότι παρουσιάζεται πολύ

η μίξη κωδίκων, αντιθέτως το θεωρούν αρκετοί άντρες. Τέλος, μία μεγάλη μερίδα γυναικών εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η χρήση της μητρικής στο σπίτι αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης, καθώς επίσης οι μισοί άντρες θεωρούν σε μέτριο βαθμό την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως αίτιο, όμως λίγες γυναίκες το υποστηρίζουν αυτό.

Σχετικά με την παράμετρο της διδακτικής εμπειρίας, λίγοι νέοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην παραγωγή γραπτού λόγου η χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας παρουσιάζεται λίγο στους δίγλωσσους μαθητές, ενώ πολλοί παλαιότεροι εκπαιδευτικοί το πιστεύουν. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την ασυνταξία, ελάχιστοι από τους νεότερους εκπαιδευτικούς τη διαπιστώνουν λίγο, ενώ αρκετοί μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν το ίδιο. Επίσης, στην παραγωγή προφορικού λόγου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη εικόνα όσον αφορά την ανάμιξη και χρήση δύο γλωσσών στις προτάσεις, εφόσον υπάρχουν απόψεις εκ διαμέτρου αντίθετες, τη στιγμή που οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια τη διαπιστώνουν ελάχιστα και οι άλλοι μισοί λίγο, απόψεις κοντά η μία στην άλλη. Επίσης, λίγοι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μίξη κωδίκων παρουσιάζεται λίγο στους δίγλωσσους μαθητές, κάτι που το πιστεύουν αρκετοί μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, πολλοί νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν πολύ αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, κάτι με το οποίο δε συμφωνούν οι παλαιότεροι. Το ίδιο καταδείχτηκε και για το κατά πόσο θεωρείται η μη παρότρυνση από την οικογένεια αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης. Όσον αφορά την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη θεωρούν αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης λίγο ελάχιστοι νεότεροι εκπαιδευτικοί, όμως σχεδόν οι μισοί παλαιότεροι. Επιπλέον, πολλοί νεότεροι εκπαιδευτικοί προκρίνουν το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό πολύ ως αιτία, τη στιγμή που ελάχιστοι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν το ίδιο. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και όσον αφορά την απόρριψη από τους συμμαθητές.

Σχετικά με την παράμετρο της παρακολούθησης ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων, εξετάστηκε ότι οι διαφοροποιήσεις στις απόψεις αυτών που παρακολούθησαν και αυτών που δεν το έχουν κάνει ήταν λιγότερες. Αρκετοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια δήλωσαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κατ'οίκον εργασίες σε μέτριο βαθμό, ενώ το ίδιο πιστεύει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια. Επίσης, διπλάσιοι και παραπάνω εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια από αυτούς που δεν το έχουν κάνει δήλωσαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν δυσκολίες σε μέτριο βαθμό στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, οι μισοί εκπαιδευτικοί με σεμινάρια θεωρούν ότι η μη παραγωγή κατανοητού νοήματος

παρουσιάζεται σε μέτριο βαθμό στην παραγωγή γραπτού λόγου στους δίγλωσσους μαθητές, ενώ λίγοι χωρίς σεμινάρια θεωρούν το ίδιο. Επιπλέον, ελάχιστοι με σεμινάρια πιστεύουν ότι η μίξη στοιχείων από τη μία και την άλλη γλώσσα παρουσιάζεται λίγο, τη στιγμή το θεωρούν οι μισοί εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια. Το ίδιο παρατηρείται και στην ανάμιξη και χρήση των δύο γλωσσών στις προτάσεις στην παραγωγή προφορικού λόγου. Όσον αφορά τις αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών, λίγοι εκπαιδευτικοί με σεμινάρια θεωρούν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μέτριο βαθμό ως αιτία, ενώ την ίδια γνώμη έχουν οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια. Επίσης, λίγοι εκπαιδευτικοί με σεμινάρια προκρίνουν σε μέτριο βαθμό το ανεπαρκές γλωσσικό υλικό ως αιτία, ενώ την ίδια άποψη έχουν οι μισοί εκπαιδευτικοί χωρίς αντίστοιχα σεμινάρια. Τέλος, οι διπλάσιοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει σεμινάρια από αυτούς που έχουν κάνει πιστεύουν ότι η απόρριψη από τους συμμαθητές αποτελεί σε μέτριο βαθμό αιτία χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στο σχολείο και στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καταδείχτηκε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ότι οι γονείς τους βοηθούν ελάχιστα ή λίγο τα παιδιά στο σπίτι με τις εργασίες τους. Οι απόψεις βέβαια δίστανται στο κατά πόσο συχνά παρέχεται αυτή η βοήθεια, το 1/3 των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει 2-3 φορές την εβδομάδα, ενώ το ίδιο εξίσου μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει σπανίως. Επιπλέον, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι οι γονείς αυτοί επισκέπτονται τον δάσκαλο για ενημέρωση σπανίως. Άλλωστε, κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Χατζηδάκη Ασπασία, σύμφωνα με την οποία «η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως θεωρούνται και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δηλαδή βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι, επισκέψεις στο σχολείο και συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο. Η άγνοια της πλειονοτικής γλώσσας μάλιστα δυσχεραίνει την επικοινωνία του γονέα με το προσωπικό του σχολείου» Χατζηδάκη (2006, σ.2).

Η αιτία για τη μη βοήθεια των γονέων στα μαθήματα των παιδιών τους είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε πολύ μεγάλο βαθμό το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους και οι οικονομικές δυσκολίες τους. Σε μικρό βαθμό η μη βοήθεια αυτή οφείλεται σε αμέλεια-αδιαφορία από μέρους τους και σε μέτριο βαθμό στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν για τη μόρφωση των παιδιών τους. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα της Ματή-Ζήση, η οποία υποστηρίζει ότι «η συνεργασία με τους γονείς των

παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών ήταν αδύνατη και ανύπαρκτη, δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά και ούτε έδειχναν ενδιαφέρον για το σχολείο» Ματή-Ζήση (2001).

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι ορισμένες φορές «η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως ‘απειλή’ για το επαγγελματικό τους κύρος. Μάλιστα, στην πλειοψηφία τους θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το εκπαιδευτικό έργο, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν είναι πεπεισμένοι για την ‘αξία’ της γονεϊκής εμπλοκής» Γρίβα-Στάμου (2014, σ. 127).

Σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναζητήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταλήξαμε ότι, όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο παράγοντας που μερικώς διαφοροποιεί τις στάσεις τους είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας, και ακολουθούν η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διγλωσσία και το φύλο.

Σχετικά με την παράμετρο της διδακτικής εμπειρίας, λίγοι νέοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ποτέ δεν επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο για ενημέρωση, ενώ κανένας σχεδόν μεγαλύτερος εκπαιδευτικός. Επίσης, ελάχιστοι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι οικονομικές δυσκολίες των γονέων αποτελούν αιτία μη βοήθειάς τους προς τα παιδιά τους σε μέτριο βαθμό, ενώ αρκετοί μεγαλύτεροι έχουν την ίδια άποψη. Επιπλέον, ελάχιστοι νεότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους αποτελούν πάρα πολύ αιτία, όμως κανένας μεγαλύτερος εκπαιδευτικός. Ακόμη, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σύμφωνα με τους μισούς νεότερους εκπαιδευτικούς, αποτελεί πολύ αιτία, τη στιγμή που λίγοι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ίδιο. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών προκρίνει ότι άλλοι λόγοι ευθύνονται λίγο για τη μη βοήθεια των γονέων, τη στιγμή που ελάχιστοι νεότεροι έχουν την ίδια άποψη.

Σχετικά με την παράμετρο της παρακολούθησης ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς το κατά πόσο θεωρούν τις χαμηλές προδοκίες που έχουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους αίτιο για τη μη βοήθειά τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια πιστεύουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αποτελούν αίτιο λίγο, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια έχουν την ίδια γνώμη.

Σχετικά με την παράμετρο του φύλου, οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς τη συχνότητα με την οποία βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις εργασίες στο σπίτι. Ελάχιστες

γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αυτή η βοήθεια προσφέρεται σπανίως, ενώ σχεδόν οι μισοί άντρες έχουν την ίδια άποψη.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές/διδασκτικές προσεγγίσεις που αφορούν τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν πολύ την απλοποίηση των εργασιών που προορίζονται για αυτούς, τις περισσότερες διευκρινίσεις, τον περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Σε μέτριο βαθμό πρότειναν την περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα και λίγο έως ελάχιστα πρότειναν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών από τον δάσκαλο και την ενίσχυση για χρήση της μητρικής τους μέσα στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από απόψεις που καταγράφονται σε άρθρο της Χατζηδάκη Ασπασίας, σύμφωνα με το οποίο «συνειδητοποιώντας τις ιδιαίτερες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, αυτοί έχουν ανάγκη από περισσότερη επανάληψη και εξάσκηση, πιο ξεκάθαρη ανάλυση και επεξήγηση εννοιών και περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα δομικά σχήματα της γλώσσας-στόχου» Χατζηδάκη 2009. Επίσης, παλαιότερη έρευνα της Σοφίας Κλεάνθους, ενισχύοντας τα παραπάνω, κατέδειξε ότι «οι εκπαιδευτικοί στους δίγλωσσους μαθητές δίνουν πιο απλοποιημένες εργασίες, διαφοροποιούνται με τη χρήση απλοποιημένου λεξιλογίου, δίνουν περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας σε σχέση με τον χρόνο που δίνουν στους γηγενείς μαθητές» Κλεάνθους (2009, σ. 61).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών θα πρότειναν πάρα πολύ την ύπαρξη τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία και πολύ τους κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, τα καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία και τη συχνότερη συνεργασία με τους γονείς. Αντιθέτως, θα πρότειναν λίγο την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου και τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη. Παλαιότερη έρευνα κατέδειξε ότι «το 31,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών προτείνει τη δημιουργία τμημάτων υποδοχής τονίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξής τους» Σπινθουράκη-Στεφανίδης-Κατεργάρης-Γιαννόπουλος-Συνεσίου (2002).

Σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναζητήθηκαν, καταλήξαμε ότι όσον αφορά τις εκπαιδευτικές/διδασκτικές προσεγγίσεις που προτάθηκαν, ο παράγοντας που μερικώς διαφοροποιεί τις στάσεις τους είναι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διγλωσσία, έπειτα τα χρόνια προϋπηρεσίας και λιγότερο το φύλο.

Σχετικά με την παράμετρο της παρακολούθησης ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων, πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια προτείνουν ως τεχνική για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τις περισσότερες

διευκρινίσεις πολύ, τη στιγμή που λίγοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάνει αντίστοιχα σεμινάρια έχουν την ίδια άποψη. Επίσης, λίγοι με σεμινάρια προτείνουν την περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα σε μέτριο βαθμό, ενώ πολλοί χωρίς σεμινάρια πιστεύουν το ίδιο. Επιπλέον, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί με σεμινάρια προτείνουν την εξατομικευμένη διδασκαλία σε μέτριο βαθμό, ενώ περισσότεροι χωρίς σεμινάρια έχουν την ίδια γνώμη. Για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών πολλοί εκπαιδευτικοί με σεμινάρια προτείνουν τα καλά οργανωμένα δίγλωσσα σχολεία πάρα πολύ, ενώ από την άλλη μερίδα εκπαιδευτικών ελάχιστοι έχουν την ίδια άποψη. Το ίδιο ισχύει και για την πρόταση των κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί από αυτούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια προτείνουν τη χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας πάρα πολύ, τη στιγμή που ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια έχουν την ίδια άποψη. Τέλος, διπλάσιοι εκπαιδευτικοί χωρίς σεμινάρια από αυτούς που έχουν κάνει προτείνουν για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη λίγο.

Σχετικά με την παράμετρο της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, λιγότεροι νέοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους παλιούς προτείνουν πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών την απλοποίηση εργασιών. Επίσης, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας προτείνουν την εξατομικευμένη διδασκαλία σε μέτριο βαθμό, ενώ το πιστεύουν περισσότεροι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί. Για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών όσον αφορά την ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου ισχύει το ίδιο. Τέλος, ελάχιστοι νέοι προτείνουν λίγο τη χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη, ενώ πολλοί μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν την ίδια άποψη.

Σχετικά με την παράμετρο του φύλου, άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς το κατά πόσο πρέπει να γίνουν αλλαγές για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, αρκετοί άντρες προτείνουν να μη γίνει καμία αλλαγή ελάχιστα, όμως περισσότερες γυναίκες έχουν την ίδια γνώμη.

Περιορισμοί της έρευνας και προεκτάσεις

Είναι ευνόητο ότι τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα αυτή υπόκεινται σε περιορισμούς που οφείλονται στο είδος της έρευνας, στην επιλογή του δείγματος και στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Όσον αφορά το δείγμα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών, διακοσίων, αλλά κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα, οπότε συγκεντρώσαμε λιγότερα. Αυτοί όμως που συμμετείχαν είχαν αρκετό χρόνο να αφιερώσουν σε αυτήν. Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός του δείγματος διασφάλισε την αξιοπιστία της ανάλυσης που ακολούθησε.

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων, επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο έναντι της συνέντευξης, διότι θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις θα ήταν με αυτόν τον τρόπο πιο ξεκάθαρες και σαφείς και επιπλέον, διότι αφενός το δείγμα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο αφετέρου παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο διατεθειμένοι να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο είδος έρευνας. Άλλωστε, στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία ήταν ανοιχτού τύπου, αξιοσημείωτο είναι ότι οι προτάσεις και τα σχόλια που δόθηκαν ήταν ελάχιστα σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι βάση των συμπερασμάτων της έρευνας προκύπτουν καινούρια ερευνητικά ερωτήματα που ενδέχεται να απασχολήσουν μελλοντικές έρευνες σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές γενικότερα.

Σε επόμενες έρευνες θα ήταν για παράδειγμα πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών άλλων νομών, που δεν έχουν την ιδιαιτερότητα και την πολυμορφία των νομών της Θράκης, σχετικά με τους δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές και τα ανάλογα θέματα που επεξεργάστηκαν. Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες θα είχε σημαντική αξία αν γινόταν προσπάθεια να αναζητηθεί και να παρατηρηθεί η μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των μαθητών αυτών, ώστε να συνδεθεί με τις σχολικές επιδόσεις που καταγράφηκαν. Θα ήταν σκόπιμο και χρήσιμο να προστεθούν επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να μελετηθούν και άλλα θέματα που άπτονται της ευαίσθητης αυτής ομάδας μαθητών.

Τέλος, μέσα από την εξαγωγή συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτουν διάφορες προτάσεις που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη αφενός για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που αφορούν στους μαθητές αυτούς αφετέρου για τον σχεδιασμό μίας γλωσσικής πολιτικής που στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική και που σαν στόχο θα έχει την ομαλή ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Σημαντικό επίσης στοιχείο, στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση, είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία ως απώτερο σκοπό θα έχει να καλλιεργήσει την πολυπολιτισμική ευαισθησία και τον τρόπο σκέψης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ασκούνη, Ν. 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Baker, C. 2001, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, Α.Αλεξανδροπούλου (μτφρ.), Μ.Δαμανάκης (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα
- Γεωργογιάννης, Π. 1999, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα
- Γεωργογιάννης, Π. 2006, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Tyrocenter, Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. 2007, *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, Tyrocenter, Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. 2008, *Διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση του εξωτερικού και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα
- Γκότοβος, Α. 1996, *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. 2014, *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Cummins, J. 1999, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ. 1997, *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα

Δαμανάκης, Μ., *Παιδαγωγικός Λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, διαθέσιμο στις 26 Αυγύστου 2015, www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=207242,149,8

Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α., Στόγιος, Ι. 2014, *Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*, διαθέσιμο στις 23 Οκτωβρίου 2015, <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV46.pdf>

Η Ευρωπαϊκή και η Διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, 23-25 Σεπτεμβρίου 2004, Πανεπιστήμιο Κρήτης, European Educational Research Association

Ιορδανίδου, Α. – Μοσχονάς, Σ. 2000, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων της ΣΤ τάξης: Βιβλίο δασκάλου*, ΟΕΔΒ/ΠΕΜ, Αθήνα

Κασίμη, Χ. 2005, *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων*. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2005, 13-24

Κατατζιά, Ε. – Σπινθουράκη, Ι. 2005, 'Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης', *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, σ. 58-60

Κλεάνθους, Σ. 2009, *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κόκκας, Ν. 2015, *Η ιστορική διαδρομή των Πομάκων και η γλωσσική τους κληρονομιά*, διαθέσιμο στις 27 Οκτωβρίου 2013, <http://pomakohoria.blogspot.gr/>

Κοσσύβα, Π. 2014, *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: Μία ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του νομού Τρικάλων*, Διαπανεπιστημιακό διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κοσσυβάκη, Φ. 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα*

Μάγος, Κ. & Πρέντζα, Ε. 2009, *Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές τους*, Επιστήμες Αγωγής

Μαλαμίδης, Μ. 2008, *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Σπανίδης, Ξάνθη

Ματή-Ζήση 2001, *Αλλοδαποί, παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο Δημοτικό Σχολείο: Διερεύνηση του εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα των ατομικών αναγκών τους*, σ.2

Ματή-Ζήση, Ε. 2009, *Αλλοδαποί, παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο Δημοτικό Σχολείο: Διερεύνηση του εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα των ατομικών αναγκών τους*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μήτσης, Ν. 1998α, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*, Gutenberg, Αθήνα

Μήτσης, Ν. 2004, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, Gutenberg, Αθήνα

Μήτσης, Ν. 2004, *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*, Gutenberg, Αθήνα

Μοσχονάς, Σ. 2003, 'Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας', *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην ειρήνη Φιλίππακη-Warburton*, σ. 8

Μπόμπας, Λ. 1994, *Για την Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Παιδιών στην Ελλάδα*, Φολόη, Αθήνα

Νικολάου, Γ. 2005, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Νοταράς, Α. 2008, *Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 127, Γ'

Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Ο. 2003, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Ατραπός, Αθήνα

Παπαδόπουλος, Θ. 2013, *Γλωσσικά ζητήματα των Μουσουλμάνων της Θράκης: Μειονότητα ή Μειονότητες;*, διαθέσιμο στις 27 Οκτωβρίου 2015, <http://dspace2.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26864/Turkish%20Linguistic.pdf?sequence=1>

- Παπαχρήστος, Κ. 2005, *Διαπολιτισμική Αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*
- Σακελλαρίου, Α. 2000, *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*, Γρηγόρη, Αθήνα
- Σκούρτου, Ε. 1997, *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα
- Σκούρτου, Ε. 1998, *Το φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, σ. 3, http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf
- Σκούρτου, Ε. – Βρατσάλης, Κ. – Γκόβαρης, Χ., *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σπινθουράκη, Ι. Στεφανίδης, Δ. Κατεργάρης, Α. Γιαννόπουλος, Κ. Συνεσίου, Κ. 2002, *Διδακτικές πεποιθήσεις δασκάλων για την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, σ.5
- Συμεού, Α. 2008, *Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Σχολείο και οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 6^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Τριάρχη-Herrmann, Β. 2000, *Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχολογική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα
- Τσιτσελίκης, Κ. 2007, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Τσοκαλίδου, Ρ. 2005, *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος
- Τσοκαλίδου, Ρ. 2008, *Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα στο «Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ»*, 21-22 Απριλίου 2007, 28, Θεσσαλονίκη
- Unicef, 2001, *Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Unicef & κόσμος, 45

Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. 2013, *Η μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη: εκπαίδευση και ιδιότητα του πολίτη*, Δίκτυο Ναυαρίνο, <http://navarinonetwork.org/?p=1372>

Χαλκιώτης, Δ. 1997, *Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τους παλιννοστούντες*, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Δελτίο Τύπου, 23/7/1997

Χατζηδάκη, Α. 2006, *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*, Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Χατζηδάκη, Α. 2009, *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις “κανονικές τάξεις”*, διαθέσιμο στις 23 Αυγούστου 2015, <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/didaskalia%20ellinikis.htm>

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. 2014, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*, συλλογικό έργο, Σαΐτα, Καβάλα

Ξενόγλωσση

Apeltauer, E. 1997, *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenwerbs-Eine Einfuhrung*, Fernstudieneinheit 15, Berlin

August, D. & Hakuta, K. 1997, *Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda*, National Academy of Sciences-National Research Council, Board of Children, Youth and Families, Washington

Christopoulou, M. – Pampaka, M. & Vlassopoulou, M. 2012, *Cypriot teachers' attitudes on bilingualism*, International Journal of Business and Social Science, 3

Crozier, G. 1999, *Parents involvement. Who wants it? International Studies in Sociology of Education*

Karabenick, S. & Clemens Noda, P. 2004, *Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners*, Bilingual Research Journal, 28

Koda, K. 1997, *Orthographic knowledge in L2 lexical processing*, Second Language Vocabulary Acquisition, 35-52, Cambridge, UK: Cambridge University Press

Ladson-Billings, G. 1995, *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory into practice*, 34

Lambert, W. 1975, *Culture and language as factors in learning and education. Education of immigrant students*, Institute for Studies in Education, Ontario

Porter, M. 1990, *The competitive Advantage of Nations*, Macmillan Press, London

Skutnabb-Kangas, T. 1981, *Bilingualism or not: The education of minorities*, Multilingual Matters, Clevedon

Stamou, A & Dinas, K. 2009, *Greek teachers' common misconceptions about bilingualism, International Conference Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Cd-rom Proceedings of the International Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO)*, under the aegis of Unesco, Athens

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ